

**PREDITORES INDIVIDUAIS, FAMILIARES E EXTRAFAMILIARES  
DA COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS ADOTADAS:  
UM ESTUDO MULTI-INFORMANTES**

**Joana Lara Ferreira Soares**

*2018*

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Professora Doutora Maria Adelina Acciaiuoli Faria Barbosa Ducharne (FPCEUP) e coorientação do Professor Doutor Jesús Palacios (Universidade de Sevilha).

O trabalho incluído nesta tese de Doutoramento foi desenvolvido no **Grupo de Investigação e Intervenção em Acolhimento e Adoção** da FPCEUP



Este trabalho foi financiado pela **Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)** através da **Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/77316/2011**





## RESUMO

A idade escolar é um período particularmente importante para o desenvolvimento socio-emocional de todas as crianças, e especialmente das crianças adotadas. O seu mundo social é cada vez mais complexo, tornando-se a competência social um importante requisito para o seu bem-estar. No caso da criança adotada, acrescem um conjunto de desafios específicos, relacionados com a necessidade de gerir pessoal e socialmente a adoção/ser adotado. A investigação sobre competência social de crianças adotadas é inconsistente e, por vezes, contraditória. O presente projeto de investigação pretende estudar a competência social numa amostra de 126 crianças adotadas nacionalmente com 8-10 anos de idade, através de múltiplos informantes: mães, pais, professores, a própria criança e os seus pares. Para além disso, é objetivo desta investigação estudar um conjunto de variáveis individuais da criança, variáveis individuais dos pais, de interação pais-filhos e variáveis extrafamiliares como preditores da competência social. Os dados relativamente a 126 crianças adotadas foram recolhidos na família ( $N = 126$ ) e na escola ( $N = 88$ ), onde participaram diretamente 103 crianças, 119 mães, 98 pais, 93 professores e 2050 pares das crianças adotadas. Os resultados confirmaram a especificidade contextual da competência social e mostraram a importância de uma abordagem multi-informantes na sua avaliação, particularmente a relevância de se atender à perspetiva da própria criança e de se considerar a perspetiva, quer das mães quer dos pais, na avaliação da competência social das crianças adotadas. As variáveis proximais – individuais da criança, particularmente o temperamento e a regulação emocional – revelaram-se os principais preditores da competência social, seguidas das variáveis parentais/familiares (e.g., satisfação parental, socialização parental das emoções) e, por fim, das variáveis mais distais, as extrafamiliares (e.g., abertura da adoção família-escola, práticas pedagógicas do professor). A trajetória de predição da competência social é complexa e envolve efeitos diretos e indiretos e interações entre variáveis: do passado/pré-adoção (e.g., vivência de negligência) vs presente/pós-adoção (respostas parentais de não-suporte às emoções negativas dos filhos) e individuais (e.g., habilidades sociais) vs extrafamiliares (reação social à criança adotada). Os resultados revelaram que o maior desafio da criança adotada, nesta faixa etária, é a escola e relaciona-se com a construção de uma identidade social enquanto pessoa adotada. Este estudo traz nova evidência empírica à investigação em adoção, bem como à literatura sobre competência social, e suscita importantes implicações para a prática profissional em adoção.

## ABSTRACT

In middle childhood, the social world of adopted children becomes more complex and demanding. A set of specific challenges, such as those related to the need to personally and socially manage/cope with adoption and the fact of being adopted, is imposed. Thus, being socially competent constitutes an important pre-requisite for their well-being and psychological adjustment. Research on adoptees' social competence is inconsistent and often contradictory. The present research project aims at studying social competence in a Portuguese sample of 126 children, aged 8-10, adopted from care. A multi-informant approach was used to include the adopted children's, their mothers', fathers', teachers' and classmates' perspectives. This study also aims to identify the underlying processes and factors that account for the adoptees' social competence. To accomplish this purpose, several variables were considered: (a) those related to the child; (b) some variables related to parents; (c) certain variables related to the parent-child interaction; and (d) out-of-family variables. Data related to 126 adopted children were collected at home ( $N = 126$ ) and at school ( $N = 88$ ), in which 103 adopted children, 119 mothers and 98 fathers, 93 teachers and 2050 classmates directly participated. Findings confirmed the contextual specificity basis of social competence and highlighted the relevance of a multi-informant approach of adoptees' social competence. Indeed, results showed the importance of considering the child's own point-of-view and the perspective of both the mother and the father in assessing the social competence of the adopted child. The proximal variables – individual variables such as the child's temperament and the child's emotion regulation – were the main predictors of social competence, followed by parents/family-related variables (e.g., parental satisfaction and parental socialization of the child's negative emotions) and by more distal variables, as, out-of-family variables (e.g., the openness of adoption communication between the family and the school, and the teacher's pedagogical practices). Moreover, findings also showed that the prediction pathway of the adoptees' social competence is complex and includes direct, indirect and interaction effects between the different predictors, such as: past (e.g., neglect experiences) vs present variables (non-supportive parental responses) and individual (social skills) vs out-of-family variables (social reactions to the adopted child). This study brings new insights on research on adoption and adoptees' social competence, besides being an important contribution for adoption practice.

## RESUMÉ

L'âge scolaire est une période particulièrement importante pour le développement socio-émotionnel de tous les enfants, surtout pour les enfants adoptés. Le monde social de l'enfant devient plus complexe et sa compétence sociale est un prérequis à son bien-être. Pour l'enfant adopté, s'ajoute un ensemble de défis spécifiques liés au besoin de faire face, personnelle et socialement, à l'adoption et au fait d'être une personne adoptée. L'investigation qui porte sur la compétence sociale des enfants adoptés est peu abondante et inconsistante/contradictoire. Le présent projet de recherche vise à étudier la compétence sociale sur un échantillon de 126 enfants, âgés entre 8 et 10 ans qui ont été adoptés nationalement, ayant recours à une approche de multi-informant incluant les enfants, leurs mères, pères, maîtres/maîtresses d'école et camarades de classe. L'objectif de cette recherche est l'étude d'un ensemble de variables individuelles relatives à l'enfant adopté (le vécu de l'adoption, l'adaptation /l'ajustement psychologique, la régulation émotionnelle, la sécurité émotionnelle, les représentations de l'attachement et le fonctionnement réflexif, le tempérament et les stratégies de *coping*), variables individuelles des parents (le vécu de l'adoption, la disponibilité émotionnelle et le fonctionnement réflexif), variables de l'interaction parent-enfant (la communication sur l'adoption et les réponses parentales aux émotions négatives des enfants) et variables hors-famille (l'ouverture de l'adoption à l'école, les connaissances et les idées des maîtres/maîtresses d'école sur l'adoption, l'adaptation de pratiques pédagogiques en classe à propos de l'adoption). Les données relatives à 126 enfants furent recueillies au domicile de la famille et en classe. Ont participé à cette étude 103 enfants, 119 mères, 98 pères, 93 maîtres/ses et 2050 camarades de classe. Les résultats ont confirmé la nature contextuelle de la compétence sociale et la pertinence d'une approche multi-informant dans l'évaluation de la compétence sociale, notamment l'importance de l'auto-évaluation de l'enfant et la prise en considération simultanée les points de vue des mères et des pères. Les variables individuelles de l'enfant, en particulier le tempérament et la régulation émotionnelle, se sont révélées les principaux prédicteurs de la compétence sociale, suivies des variables parentales/familiales et des variables hors-famille. La trajectoire de prédiction de la compétence sociale est complexe et inclue des effets directs et indirects et de multiples interactions entre les différentes variables. Les résultats de cette étude constituent importante évidence scientifique et évoquent/définissent d'importantes recommandations pour la pratique professionnelle dans le domaine de l'adoption.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACP	Análise(s) de Componentes Principais
AD	Ações de Distração
AE	Ações de Evitamento
BASC	<i>Behavior Assessment System for Children</i>
BHs	<i>Russian Federation Baby Homes</i>
CA	Competência Acadêmica
CASA	Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças/Jovens
CBCL	<i>Child Behavior Checklist</i>
CBP	<i>Child Behavior Profile</i>
CCNES	<i>Coping with Children's Negative Emotions Scale</i>
CCSC-R1	<i>Children's Coping Strategies Checklist – Revision 1</i>
CCQ	<i>California Child Q-Sort</i>
CD	<i>Coping</i> de Distração
CE	<i>Coping</i> de Evitamento
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CFP	<i>Coping</i> Focado no Problema
CNA	Conselho Nacional para a Adoção
CNPD	Comissão Nacional de Proteção de Dados
CON	Controlo
CPS	<i>Coping</i> de Procura de Suporte
ECA	Entrevista a Crianças sobre Adoção
ECAA	Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção
EFE	Exteriorização Física de Emoções
EIACA-T	Escala de Ideias sobre Adoção e Crianças Adotadas
EPA	Entrevista sobre o Processo de Adoção
EPA-C	Entrevista sobre o Processo de Adoção – Versão Pais de Crianças
ERC	<i>Emotion Regulation Checklist</i>
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FFI	<i>Family and Friends Interview</i>
FP	Falsas Percepções

(continuação da lista de abreviaturas)

FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
GIIAA	Grupo de Investigação e Intervenção em Acolhimento e Adoção
HBQ	<i>MacArthur Health and Behaviour Questionnaire</i>
HCSBS	<i>Home and Community Social Behaviour Scale</i>
HPA	<i>Hypothalamic-Pituitary-Adrenal</i>
HS	Habilidades Sociais
ICCs	<i>Intraclass Correlation Coefficients</i>
IP	Impressões de Preferência
IPA	Investigação sobre o Processo de Adoção
IR	Impressões de Rejeição
ISS-IP	Instituto de Segurança Social, Instituto Público
LE	Labilidade Emocional
LGBTQ	<i>Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer</i>
LPCJ	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
MENA	Menores Estrangeiros Não Acompanhados
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
OS	Oposição de Sentimentos
PC	Problemas de Comportamento
PDI	<i>Parent Development Interview</i>
PE	Preferências Emitidas
PEnt	Procura de Entendimento
PFA	Programa de Formação para a Adoção
PI	Pensamento Ilusório
PO	Pensamento Otimista
PP	Perceções de Preferências
PPA	Perceções de Preferências Acertadas
PPCT	Processo-Pessoa-Contexto-Tempo
PPos	Pensamento Positivo
PR	Preferências Recebidas
PRA	Perceções de Rejeições Acertadas
PRej	Perceções de Rejeições



(continuação da lista de abreviaturas)

PROI-R	<i>Peer Relations Observation Inventory-Revised</i>
PS	Preferência Social
REmit	Rejeições Emitidas
RE	Regulação Emocional
REP	Repressão
RJPA	Regime Jurídico do Processo de Adoção
RN	Reciprocidades Negativas
RP	Reciprocidades Positivas
RPos	Reestruturação Positiva
RR	Rejeições Recebidas
SA	Suporte para Ações
SAICA	<i>Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents</i>
SAM	<i>Sympathetic-Adrenal-Medullary</i>
SATI	<i>School-Age Temperament Inventory</i>
SDQ	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i>
SE	Suporte para Emoções
SEL	<i>Social Emotional Learning</i>
SIP	<i>Social Information Processing</i>
SSIS-RS	<i>Social Skills Improvement System – Rating Scales</i>
SSIS SEL	<i>Social Skills Improvement System: Social-Emotional Learning Edition</i>
<i>Edition RF</i>	<i>Rating Forms</i>
SSRS	<i>Social Skills Rating System</i>
TDC	Tomada de Decisão Cognitiva
VD(s)	Variável(eis) Dependente(s)
VI(s)	Variável(eis) Independente(s)
VIF	<i>Variance Inflation Factor</i>

## AGRADECIMENTOS

### *Um agradecimento especial...*

A todas as famílias que me abriram as “portas da sua vida” e sem as quais este trabalho não seria possível! Com cada uma aprendi alguma coisa. De cada família que visitei, voltei diferente. Recordo cada uma com um carinho especial. Obrigada pela partilha! Obrigada pela confiança!

À minha orientadora, Professora Adelina Barbosa-Ducharne, a quem devo a chegada aqui. Apostou em mim, acreditou em mim, desafiou-me e fez de mim o que sou hoje, profissionalmente. Obrigada!

Ao meu orientador, Professor Jesús Palacios, um mestre, com quem aprendo todos os dias. Obrigada pelo apoio, pela presença, pelo carinho, pelo humor, por tudo o que me ensinou!

À Professora Albina, por tudo o que me tem ensinado, por estar comigo nos meus maiores desafios profissionais, sempre bem perto, feliz por me ver crescer! Obrigada!

À Professora Diana Alves, pelo apoio ao longo de todo este processo, pelas palavras de incentivo e por ser um exemplo para mim. À Professora Margarida Rangel, por me ter fascinado, nas suas aulas, pela adoção. À Professora Orlanda Cruz por me desafiar constantemente, ao longo dos momentos que fomos trabalhando juntas. À Professora Marina Serra de Lemos pela partilha do interesse pelas escalas SSIS-RS.

À equipa de Sevilha, particularmente às Professoras Carmen Moreno e Maite Román, pela partilha de conhecimentos na fase inicial de desenvolvimento deste projeto. Ao Professor Harold Grotevant por nos ter recebido em Amherst e pela ajuda no desenho metodológico deste projeto. Ao Professor Frank Gresham pela oportunidade de trabalho conjunto.

Ao Instituto de Segurança Social, particularmente à Doutora Teresa Mafalda, pela colaboração no trabalho intenso de identificação e contacto às famílias participantes. À Doutora Helena Simões, que mesmo não tendo trabalhado diretamente me inspira profissionalmente, e com quem eu aprendo sempre muito quando colabora com o GIIAA.

Ao Serviço de Adoções de Coimbra, e a cada um dos seus elementos em particular, que foram incansáveis na colaboração no contacto a famílias participantes.

À equipa do Serviço de Adoções do Porto, pela colaboração no contacto a famílias participantes no estudo, e por tudo o que me ensinou enquanto fui estagiária deste serviço. Um agradecimento especial às pessoas com quem trabalhei diretamente – Dra. Maria do Carmo Mascarenhas, Dra. Ana Paula Aguiar, Dra. Arminda Rocha e Dra. Cristina Freitas. Um agradecimento especial àquela que foi a minha orientadora de estágio e com quem aprendi muito do que sei hoje sobre adoção – a Dra. Maria do Carmo Mascarenhas.

Ao GIIAA, e a todos os elementos com quem de forma mais próxima, ou menos próxima, me fui cruzando. Com todas as que trabalhei aprendi um pouco. Um agradecimento às minhas colegas de doutoramento – Isabel Sofia, Joana Campos e Sónia Rodrigues, pela partilha de muitas angústias, mas também de muitos sucessos ao longo deste percurso conjunto. Um beijinho especial à Joana Ferreira com quem comecei esta aventura.

A todas as meninas (mestrandas, colaboradoras e estagiárias) que fizeram parte deste projeto de investigação, e que sem elas ele não seria possível. Não posso deixar de mencionar o nome de cada uma delas: Sara Ralha, Maria Cruz, Ana Rita, Ana Raquel Pacheco, Anne-Sophie Carvalho, Marta Moreira, Cláudia Gonçalves, Anabela Castro, Sofia Costa, Sílvia Fonseca, Joana Prego, Marta Martins, Sandra Nunes, Carla Marques, Sofia Português, Maria Emanuel Moreira, Inês Salgado, Sofia Pinho, Francisca Campos, Leonor Sabido. Um agradecimento especial ao núcleo forte que esteve envolvido a fundo na recolha de dados. Ana Raquel um agradecimento muito especial a ti, pelo investimento que fizeste neste projeto, por todos os contactos telefónicos que realizaste! Sofia Costa, obrigada por tudo o que investiste neste projeto, pelo teu empenho e dedicação ao mesmo. Sílvia Fonseca, um beijinho muito especial àquela que será sempre a minha “caçula”; obrigada por todo o teu investimento neste projeto, nunca o esquecerei! Sara Ralha, obrigada por me acompanhares quase desde o início, por estarem sempre presente e por seres um exemplo de força e determinação para mim. Aprendo muito contigo todos os dias.

Obrigada a todas do fundo do meu coração! Este projeto também é vosso!

À Ana Rita Cruz, minha amiga e companheira de viagem. Estivemos sempre juntas ao longo deste percurso de doutoramento que partilhamos, e que teve bastantes espinhos para as duas! Estivemos juntas nos bons momentos, mas também nos menos bons. Obrigada por toda a tua amizade e companheirismo!

À Catarina Canário, que chegou recentemente à minha vida... e à participação neste projeto, mas que depressa se tornou uma amiga, uma companheira, e um exemplo. És um exemplo para mim e quando for grande quero ser como tu☺! Obrigada por tudo!

À Tina e à Isabel, pelos mimos que foram tão importantes e pelo apoio, a palavra amiga sempre presente!

Aos meus familiares – sogros, cunhadas, irmãos e pais - um obrigada pelo apoio ao longo destes eternos anos e um pedido de desculpas pela ausência. Um obrigada especial aos meus pais por me terem permitido chegar aqui e por terem feito de mim o que sou hoje!

Aos meus amores pequeninos, a Matilde e o Diogo, por me arrancarem o sorriso nos momentos mais difíceis.

À minha avó, o meu anjo no céu...

E por fim,

À família que eu construí... a par do doutoramento... Ao Hugo, que se casou comigo, e com o meu doutoramento. À Leonor, que nasceu e teve de dividir a mãe com o doutoramento. A vocês obrigada por tudo! Obrigada por me partilharem, sem terem sequer opção de escolha, e obrigada por ainda cá estarem e não terem desistido de mim! São a minha força e a razão de tudo! Amo-vos!

## ÍNDICE

---

### **CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA**

<b>Adoção em Portugal: Contextualização Sociocultural e Legislativa .....</b>	<b>1</b>
<b>Investigação em Adoção: Tendências Históricas.....</b>	<b>5</b>
<b>Contextualização e Caracterização do Problema em Estudo.....</b>	<b>8</b>
<b>Competência Social .....</b>	<b>10</b>
Definição e Concetualização .....	10
Desenvolvimento da Competência Social .....	12
Modelos Teóricos do Desenvolvimento da Competência Social .....	13
Operacionalização do Conceito Competência Social.....	15
Comportamento social individual .....	15
Habilidades sociais .....	15
Problemas de comportamento .....	15
Competência académica .....	16
Validação social do comportamento social individual.....	16
Aceitação pelos pares .....	16
Métodos de Avaliação da Competência Social .....	17
Intervenção na Competência Social: Social-Emotional Learning (SEL) .....	18
<b>Competência Social em Crianças Adotadas.....</b>	<b>19</b>
<b>Correlatos/Determinantes da Competência Social.....</b>	<b>27</b>
Variáveis Individuais da Criança .....	27
Experiências pré-adoção.....	27
Temperamento.....	33
Regulação emocional .....	35
Representações de vinculação, segurança emocional e funcionamento reflexivo .....	38
Estratégias de <i>coping</i> .....	41
Ajustamento psicológico .....	43
Vivência/experiência pessoal da adoção .....	45
Variáveis Parentais e da Relação Pais-Filhos/Familiares.....	50
Funcionamento reflexivo parental.....	50
Vivência/experiência parental do processo de adoção .....	51
Socialização parental das emoções: Coping parental com as emoções negativas dos filhos ....	54
Processo de comunicação sobre a adoção na família .....	58
Tempo de adoção.....	59
Variáveis Extrafamiliares: Interações com Professores e Pares e Reações Sociais à Adoção .....	61

<b>O Presente Estudo .....</b>	<b>65</b>
Referencial Teórico .....	65
Objetivos Geral e Específicos .....	68
 <b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA</b>	
<b>Participantes .....</b>	<b>70</b>
Famílias .....	70
Crianças.....	70
Participantes diretos .....	70
Participantes não-diretos .....	71
Figuras parentais .....	71
Escolas.....	72
Pares das crianças-alvo .....	72
Professores de 1º ciclo.....	72
<b>Instrumentos e Medidas.....</b>	<b>73</b>
Medidas Relativas à Criança .....	73
<i>Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)</i> .....	73
Questionário Sociométrico.....	75
<i>School-Age Temperament Inventory (SATI)</i> .....	77
<i>Emotion Regulation Checklist (ERC)</i> .....	77
<i>Family and Friends Interview (FFI)</i> .....	78
<i>Children’s Coping Strategies Checklist - Revision 1 (CCSC-R1)</i> .....	79
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)</i> .....	80
Entrevista a Crianças sobre Adoção (ECA) .....	81
Medidas Relativas aos Pais e Interação Pais-Filhos.....	81
<i>Parent Development Interview (PDI) – Adoption Version</i> .....	81
Entrevista sobre o Processo de Adoção – Versão Pais de Crianças (EPA-C).....	82
<i>Coping with Children’s Negative Emotions Scale (CCNES)</i> .....	83
Medidas Relativas aos Professores.....	84
Escala de Ideias sobre Adoção e Crianças Adotadas (EIACA-T) .....	84
<b>Procedimentos .....</b>	<b>85</b>
Seleção da Amostra .....	86
Recolha de Dados.....	87
Na família.....	87
Na escola .....	89
Análise de Dados.....	90

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS E ESTUDOS EMPÍRICOS**

<b>Competência Social: Comportamento Social Individual e Validação Social.....</b>	<b>93</b>
Comportamento Social Individual da Criança Adotada: SSIS-RS.....	93
Validação Social da Criança Adotada: Aceitação/Rejeição pelos Pares.....	96
Relações entre Comportamento Social Individual e Validação Social .....	100
<b>Correlatos da Competência Social: Variáveis Individuais da Criança .....</b>	<b>101</b>
Experiências Pré-Adoção .....	101
Temperamento.....	104
Regulação Emocional.....	106
Estratégias de <i>Coping</i> .....	107
Ajustamento Psicológico.....	109
Vivência/Experiência Pessoal da Adoção .....	113
<b>Correlatos da Competência Social: Variáveis Parentais e da Relação Pais-Filhos/Familiares...</b>	<b>115</b>
Experiência/Vivência Parental do Processo de Adoção.....	115
Socialização Parental das Emoções: <i>Coping</i> Parental com as Emoções Negativas dos Filhos.....	119
Processo de Comunicação sobre a Adoção na Família .....	121
Tempo de Adoção .....	128
<b>Correlatos da Competência Social: Variáveis Extrafamiliares.....</b>	<b>128</b>
Abertura da Adoção na Escola .....	128
Adequação de Práticas Pedagógicas na Sala de Aula .....	129
Conhecimentos dos Professores sobre Adoção .....	132
<b>Preditores da Competência Social em Crianças Adotadas.....</b>	<b>132</b>
<b>Estudos Empíricos – Artigos Científicos.....</b>	<b>136</b>
<b>ARTIGO I - Assessment of Adopted Children's Social Competence: Who is the Most Reliable Informant</b>	
Abstract .....	138
Introduction .....	139
Conceptualization and Operationalization of Children's Social Competence Questionário .....	139
Measurement of Children's Social Competence .....	140
<i>Social Skills Improvement System-Rating Scales</i> (SSIS-RS) .....	140
Social Competence in Specific Populations: The Case of Adopted Children.....	141
Context and Goals of the Present Study .....	142
Method .....	143
Participants .....	143
Procedures .....	144
Measure .....	144
Data Analyses .....	145

Results .....	147
Preliminary Analyses .....	147
Correlated Trait-Correlated Uniqueness Model (CT-CU) for Social Competence .....	149
Discussion .....	151
Social Skills and Problem Behaviors Traits as Indicators/Dimensions of the Social Competence Construct .....	152
Multiple Informants of Adopted Children's Social Competence.....	152
Limitations and Strengths of the Study and Recommendations for Future Research.....	155
Conclusions .....	156
<b>ARTIGO II – Social Skills and Problem Behaviours of Adopted Children: A Multiple Informant Approach</b>	
Abstract .....	157
Introduction .....	158
Social Skills and Problem Behaviours of Adopted Children .....	158
Multi-Informant Assessments of Children's Social Skills and Problem Behaviours.....	159
The Present Study .....	160
Method .....	161
Participants .....	161
Instrument .....	162
Procedures .....	162
Data Analyses .....	163
Results .....	164
Preliminary Analyses: Construct Validity through the MTMM Matrix .....	164
Multi-Informant Perspectives: Comparisons between Informants and Relationships with Adoptees' Variables .....	168
Discussion .....	170
Social Skills and Problem Behaviours' Construct Validity .....	172
Multi-Informants and Cross-Informant Differences .....	172
Relationships with Adoption-Related Variables .....	174
Conclusions .....	175
Study's Limitations and Strengths .....	175
<b>ARTIGO III – Adoption-Related Gains, Losses and Difficulties: The Adopted Child's Perspective</b>	
Abstract .....	176
Introduction .....	177
The Present Study .....	179
Method .....	179
Participants .....	179



Instrument and Measures .....	180
Procedures .....	180
Data Analyses .....	181
Results .....	181
Adoption-Related Gains .....	181
Adoption-Related Losses and Difficulties .....	183
Discussion .....	186
Implications for Practice and Research .....	190
Conclusions .....	191
<b>ARTIGO IV – Adopted Children’s Emotion Regulation: The Role of Parental Attitudes and Communication about Adoption</b>	
Abstract .....	192
Introduction .....	193
Method .....	195
Participants .....	195
Instruments and Measures.....	195
Procedure .....	196
Data Analyses .....	197
Results .....	198
Adopted Children’s Emotion Regulation .....	198
Family Dynamics .....	198
Child’s Emotion Regulation and Family Dynamics: Relationships .....	199
Predictors of Emotion Lability/Negativity .....	200
Discussion and Conclusion .....	201
<b>ARTIGO V – Adopted Children’s Social Competence: The Interplay between Past and Present Influences</b>	
Abstract .....	204
Introduction .....	205
Social Competence among Adopted Children .....	205
The Present Study .....	208
Method .....	209
Procedure .....	209
Participants .....	209
Measures .....	210
Data Analyses .....	211
Results .....	212
Preliminary Analyses: Descriptive and Correlational Statistics .....	214

Hierarchical Regressions Predicting Adopted Children's Social Competence (H1 & H2) .....	214
Moderation Effects of Postadoption Experiences (H3) .....	216
Discussion .....	220
Limitations and Future Directions .....	223
Practical Implications .....	223
Conclusion .....	224
<b>ARTIGO VI – Being Adopted in the School Context: Individual and Interpersonal Predictors</b>	
Abstract .....	225
Introduction .....	226
Child's Experience of Being Adopted during the School Years .....	226
Social Disclosure and Communication about Adoption .....	227
Social Reaction to the Adoptive Status .....	228
Adoptees' Social Competence: Social Skills and Behavioral Adjustment .....	229
The Present Study .....	229
Method .....	230
Participants .....	230
Instrument and Measures .....	230
Procedures .....	231
Results .....	232
Preliminary Analyses .....	232
Relationships between Independent and Dependent Variables.....	236
Multiple Regression Analyses .....	236
Discussion .....	238
Limitations and Conclusion .....	240
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO</b>	
Competência Social das Crianças Adotadas.....	242
Correlatos/Preditores Individuais da Competência Social das Crianças Adotadas.....	253
Correlatos/Preditores Parentais/Familiares da Competência Social das Crianças Adotadas ....	270
Correlatos/Preditores ExtraFamiliares da Competência Social das Crianças Adotadas .....	282
Preditores Individuais, Parentais/Familiares e Extrafamiliares da Competência Social em Crianças Adotadas: Efeitos Indiretos e Interações .....	285
<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA E POLÍTICAS EM ADOÇÃO</b>	
Conclusões Gerais do Estudo .....	287
Implicações Gerais para a Prática e Políticas na Adoção.....	291
Com a Criança (Pessoa Adotada).....	291

PREDITORES INDIVIDUAIS, FAMILIARES E EXTRAFAMILIARES DA COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS ADOTADAS:  
UM ESTUDO MULTI-INFORMANTES

---

Microsistemas .....	293
Mesosistema .....	296
Exossistema .....	296
Macrossistema .....	298
Cronossistema .....	298
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>299</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

	Página
<b>Tabela 1</b> – Sistematização e Caracterização dos Estudos sobre Competência Social em Crianças Adotadas de Idade Escolar	<b>20</b>
<b>Tabela 2</b> - Número de Participantes/Avaliações por Instrumento	<b>85</b>
<b>Tabela 3</b> - Percentagem de Crianças com Pontuações Abaixo da Média, na Média e Acima da Média nas Subescalas/Escalas das SSIS-RS	<b>94</b>
<b>Tabela 4</b> - Matriz de Correlações entre a Idade da Criança, Medidas da Competência Social (VD) e Variáveis Individuais da Criança (VI)	<b>95/96</b>
<b>Tabela 5</b> - Definição e Resultados Descritivos dos Valores Sociométricos das Crianças Adotadas	<b>97</b>
<b>Tabela 6</b> - Caracterização dos Estatutos Sociométricos através dos Indicadores Sociométricos e das SSIS-RS	<b>99</b>
<b>Tabela 7</b> - Temperamento (SATI): Alfas de <i>Cronbach</i> , Resultados Descritivos para Mães e Pais, Diferenças de Médias entre Informantes e Comparação com Estudo de Crianças Não-Adotadas	<b>105</b>
<b>Tabela 8</b> - Regulação Emocional (ERC): Alfas de <i>Cronbach</i> , Resultados Descritivos e Comparação entre Informantes	<b>106</b>
<b>Tabela 9</b> - Estratégias de <i>Coping</i> (CCSC-R1): Alfas de <i>Cronbach</i> e Resultados Descritivos	<b>108</b>
<b>Tabela 10</b> - SDQ: Alfas de <i>Cronbach</i> e Medidas Descritivas, segundo Mães, Pais e Professores	<b>110</b>
<b>Tabela 11</b> - SDQ: Percentagem de Casos por Pontuações Normais, Limítrofes e Clínicas	<b>111</b>
<b>Tabela 12</b> - Itens de Avaliação da Experiência de Ser Adotado (ECA): Inter-Correlações e Resultados Descritivos	<b>115</b>
<b>Tabela 13</b> - Matriz de Correlações entre as Medidas da Competência Social (VD) e Variáveis Parentais, de Interação Pais-Filhos e Familiares (VI)	<b>118</b>
<b>Tabela 14</b> - Respostas Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (CCNES): Alfas de <i>Cronbach</i> , Resultados Descritivos para Mães e Pais e Diferenças de Médias entre Informantes	<b>120</b>
<b>Tabela 15</b> - Postura de Mães e Pais no Processo de Comunicação sobre a Adoção: Perspetiva das Crianças	<b>122</b>

<b>Tabela 16</b> - Postura da Criança no Processo de Comunicação sobre a Adoção: Resultados Descritivos para Pais e Filhos e Diferenças/Correlações entre Informantes	<b>122</b>
<b>Tabela 17</b> - Processo de Comunicação sobre a Adoção: Resultados Descritivos para Pais e Filhos e Diferenças/Correlações entre Informantes	<b>123</b>
<b>Tabela 18</b> - Análise de Componentes Principais: Variáveis do Processo de Comunicação sobre a Adoção (Pais)	<b>125</b>
<b>Tabela 19</b> - Análise de Componentes Principais: Variáveis do Processo de Comunicação sobre a Adoção (Crianças)	<b>126</b>
<b>Tabela 20</b> - Matriz de Correlações entre as Componentes de Caracterização do Processo de Comunicação sobre Adoção, segundo Pais e Crianças	<b>127</b>
<b>Tabela 21</b> - Análise de Clusters: Padrões de Comunicação sobre a Adoção na Família	<b>127</b>
<b>Tabela 22</b> - Matriz de Correlações entre as Medidas da Competência Social (VD) e Variáveis Extrafamiliares (VI)	<b>130</b>
<b>Tabela 23</b> - Conhecimentos dos Professores sobre Adoção	<b>131</b>
<b>Tabela 24</b> - Preditores das Habilidades Sociais das Crianças Adotadas (Avaliadas pelas Mães)	<b>134</b>
<b>Tabela 25</b> - Preditores dos Problemas de Comportamento das Crianças Adotadas (Avaliados pelas Mães)	<b>134</b>
<b>Tabela 26</b> - Preditores da Competência Acadêmica das Crianças Adotadas	<b>135</b>
<b>Tabela 27</b> - Preditores da Preferência Social das Crianças Adotadas	<b>135</b>
<b>Tabela 28</b> - Preditores do Impacto Social das Crianças Adotadas	<b>136</b>

## ARTIGO I

<b>Tabela 1</b> - <i>Descriptive and Correlational (Traditional MTMM Matrix) Statistics</i>	<b>148</b>
<b>Tabela 2</b> - <i>CT-CU MTMM Matrix Error Measurement: Error Variances and Error Correlations</i>	<b>150</b>
<b>Tabela 3</b> - <i>Proportion of Mean Trait Variance and Method Variance Estimated with the CT-CU Model</i>	<b>151</b>

## ARTIGO II

<b>Tabela 1</b> - <i>Multitrait-Multimethod Correlations Matrix for Children's Independent Social Skills According to Four Informants</i>	<b>165</b>
---	------------

<b>Tabela 2</b> - <i>Convergent/Divergent Validity by Construct and Pairs of Informants in Social Skills</i>	<b>166</b>
<b>Tabela 3</b> - <i>Multitrait-Multimethod Correlations Matrix for Children's Independent Problem Behaviours According to Four Informants</i>	<b>167</b>
<b>Tabela 4</b> - <i>Convergent/Divergent Validity by Construct and Pairs of Informants in Problem Behaviours</i>	<b>168</b>
<b>Tabela 5</b> - <i>Means, Standard Deviations of Social Skills and Problem Behaviors according to each Informant and Repeated Measure ANOVA</i>	<b>169</b>
<b>Tabela 6</b> - <i>Correlations between Children's Social Skills and Problem Behaviours According to Four Informants and Adoptees-Related Variables</i>	<b>171</b>

#### ARTIGO IV

<b>Tabela 1</b> - <i>Cluster Analysis</i>	<b>199</b>
<b>Tabela 2</b> - <i>Inter-correlations between Variables</i>	<b>200</b>
<b>Tabela 3</b> - <i>Predictors of Emotion Lability/Negativity in the Adopted Child: Hierarchical Regression Model</i>	<b>200</b>

#### ARTIGO V

<b>Tabela 1</b> - <i>Descriptive Statistics and Correlations Among Study Variables</i>	<b>213</b>
<b>Tabela 2</b> - <i>Hierarchical Multiple Regression Analysis for Predicting Adoptees' Social Skills and Problem Behaviors</i>	<b>215</b>
<b>Tabela 3</b> - <i>Hierarchical Multiple Regression Analysis for Predicting Adoptees' Problem Behaviors</i>	<b>215</b>

#### ARTIGO VI

<b>Tabela 1</b> - <i>Child's School Experience of Being Adopted: Items Description and Factor Loadings</i>	<b>233</b>
<b>Tabela 2</b> - <i>Intercorrelations, Means and Standard Deviations of Sociodemographic, Dependent and Independent Variables</i>	<b>234</b>
<b>Tabela 3</b> - <i>Cluster Analysis: Social Reactions to the Adoptive Status</i>	<b>235</b>
<b>Tabela 4</b> - <i>Summary of Linear Regression Analyses for Variables Predicting the Child's School Experience of Being Adopted</i>	<b>237</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Figura 1</b> – Modelo de Processamento da Informação Social (SIP)	<b>14</b>

### ARTIGO I

<b>Figura 1</b> - <i>CT-CU Two-Trait Model (Social Skills and Problem Behaviours)</i>	<b>150</b>
---	------------

### ARTIGO IV

<b>Figura 1</b> - <i>Schematic representation of the multiple mediator model</i>	<b>201</b>
--	------------

### ARTIGO V

<b>Figura 1</b> - <i>Single moderation of unsupportive parental responses</i>	<b>217</b>
---	------------

<b>Figura 1</b> - <i>Single moderation of time since adoption</i>	<b>218</b>
---	------------

<b>Figura 1</b> - <i>Two additive moderators' model: Additive moderation of unsupportive parental responses and time since adoption</i>	<b>219</b>
---	------------

### ARTIGO VI

<b>Figura 1</b> - <i>Moderated Moderation Model</i>	<b>238</b>
---	------------

## INTRODUÇÃO GERAL

Em Portugal, as medidas de qualificação da adoção – como a preparação da criança para a adoção ou a formação dos candidatos/pais adotivos – têm uma história recente, não são consistentemente aplicadas e caracterizam-se por avanços e recuos na sua implementação. Adicionalmente, existe uma legítima preocupação pelas adoções que não são bem-sucedidas (adoção de insucesso) e que implicam o regresso das crianças ao sistema de proteção. Por conseguinte, realizar investigação nesta área tornou-se fundamental, para recolher informação, fazer levantamento das necessidades e estudar os fatores que têm contribuído para o sucesso *versus* insucesso da adoção, para a proteção *versus* risco da criança e para a promoção *versus* comprometimento do seu desenvolvimento.

O papel das experiências passadas *versus* presentes no desenvolvimento humano é objeto de investigação há vários anos. Alguns autores consideram as experiências atuais mais importantes, enquanto outros atribuem maior relevância às experiências precoces, em períodos sensíveis do desenvolvimento. Outros ainda consideram que o desenvolvimento e a adaptação resultam do produto das experiências precoces e das novas/atuais experiências. A adoção constitui um contexto natural para o estudo destas grandes questões da psicologia do desenvolvimento, ao permitir investigar: (a) o efeito da adversidade precoce no desenvolvimento ulterior das crianças; (b) a influência das mudanças de contextos/transições ecológicas no desenvolvimento das crianças (que podem alterar radicalmente o curso da sua trajetória desenvolvimental); (c) a interação entre experiências passadas e presentes; (d) e a interação de fatores genéticos e ambientais na explicação do desenvolvimento.

A adoção é por isso um contexto de investigação heurístico e um meio importante de compreensão do desenvolvimento humano. Do ponto de vista da criança, a adoção constitui-se como uma medida de proteção e de promoção dos seus direitos, e, acima de tudo, uma oportunidade de viver em família e experimentar o papel de filho(a). A oportunidade de vivenciar uma atenção e cuidado individualizados podem colmatar, ou ajudar a recuperar, sequelas resultantes de adversidade precoce. Para os pais, a adoção constitui-se um meio/oportunidade de formação de família e de exercício da parentalidade. Simultaneamente, a adoção expõe a criança e os pais a um conjunto único de desafios, *stresses* e problemas psicossociais que interferem nas questões desenvolvimentais normativas. Os dois lados (positivo e negativo) da adoção devem ser considerados, e nenhum deles descurado, para uma melhor compreensão do fenómeno. O processo de adoção constitui uma experiência individual, onde os fatores de risco interagem com os fatores protetores, quer do passado quer do presente



de cada criança. Para algumas crianças esta interação, entre risco e proteção, é tão forte que se identificam crianças resilientes, isto é, crianças que evidenciam uma adaptação psicológica positiva, apesar de terem passado por experiências de risco, as quais seria expectável que tivessem consequências significativas (negativas) no seu desenvolvimento.

O presente estudo surge na linha de investigação que Palacios e Brodzinsky (2010) designaram de mais recente em adoção, na medida em que procura estudar, para além dos resultados desenvolvimentais das crianças adotadas, os processos que conduzem a esses resultados. Esta investigação centra-se numa área específica do desenvolvimento – a competência social – ainda pouco explorada em adoção. O grande objetivo é estudar um conjunto de fatores/processos individuais da criança, individuais dos pais, familiares/de interação pais-filhos, extrafamiliares/de interação fora da família (escola), relativos ao passado *versus* presente, de origem genética *vs* ambiental, de proteção *vs* risco, e qual o papel de cada um deles na explicação da competência social das crianças adotadas de idade escolar. Pretende-se investigar o efeito individual destas variáveis, os efeitos diretos e indiretos, o efeito conjugado/cumulativo e a interação entre as diferentes variáveis/processos, na explicação da competência social; e assim perceber quais são as trajetórias de desenvolvimento e os processos responsáveis pelas diferenças encontradas, entre crianças adotadas, na competência social.

Este projeto de investigação incide em crianças de idade escolar (8-10 anos), considerado um período particularmente importante para o desenvolvimento socioemocional de todas as crianças e, em particular, das crianças adotadas. Esta fase é caracterizada por um conjunto de desafios intimamente relacionados com o facto do mundo social da criança se tornar cada vez mais complexo e completo. Este facto faz com que a aquisição e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais constituam uma importante tarefa deste período desenvolvimental. Todos estes desafios se tornam mais complexos para as crianças adotadas, quando em idade escolar começam a ganhar consciência do que significa ter sido adotado, e dos ganhos e perdas associados. Ao mesmo tempo, neste período de grande exigência social, a adoção torna-se mais aberta ao exterior, e a criança tem de lidar com a integração e gestão, pessoal e social, dentro e fora da família, do que é ter sido adotada.

O primeiro capítulo desta tese (**Capítulo I**) define o enquadramento teórico deste projeto de investigação e procede à revisão bibliográfica das variáveis em estudo. Numa primeira etapa, será apresentado o contexto sociocultural e legislativo da adoção em Portugal, seguido das tendências históricas da investigação em adoção, nacionais e internacionais, bem como a contextualização e caracterização do problema em estudo. Na segunda parte do **Capítulo I** será desenvolvida uma abordagem teórica do conceito de competência social, a variável dependente

deste estudo, bem como uma sistematização da literatura/investigação sobre a competência social em crianças adotadas. Segue-se a revisão bibliográfica de cada uma das variáveis independentes em estudo, organizadas em variáveis individuais da criança, variáveis parentais e familiares, e variáveis extrafamiliares. Cada uma das variáveis será definida teoricamente e, para cada uma, será apresentada uma sistematização do que se sabe na população de adotados, e do papel que cada uma desempenha na determinação da competência social das crianças adotadas (ou não-adotadas quando a investigação em adoção é inexistente). De referir que a ordem de apresentação das variáveis independentes não reflete uma ordem de importância no estudo, partindo todas do mesmo nível de valorização. No final do **Capítulo I** será apresentado o referencial teórico de base ao desenvolvimento deste projeto de investigação, bem como as suas questões de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No **Capítulo II** será apresentado o método da investigação. Serão descritos os participantes, distribuídos pelos dois contextos de recolha de dados (família e escola), e pelos diferentes instrumentos aplicados. Na segunda parte do **Capítulo II** serão apresentados os instrumentos e as medidas selecionadas para avaliar os constructos em estudo. Os procedimentos – de seleção da amostra, de recolha de dados e os procedimentos gerais de análise de dados – serão descritos no final deste capítulo. Nesta secção de procedimentos serão referidos também os principais procedimentos éticos, adotados ao longo do projeto de investigação. Note-se que serão apresentados, nesta secção, todos os instrumentos/medidas usados para operacionalizar as questões de investigação e objetivos do grande estudo. Contudo, não será possível apresentar, no contexto desta tese, todos os resultados de todas as medidas.

De facto, como é compreensível, por limitações de tempo e de espaço, o terceiro capítulo – capítulo dos resultados – não poderá abarcar todos os resultados do projeto de investigação. Optou-se por, em termos teóricos e metodológicos, apresentar, nesta tese, o projeto de investigação na totalidade, para se compreender a sua complexidade e completude, mas apenas alguns resultados poderão ser apresentados e discutidos. O **Capítulo III** é constituído por uma primeira parte onde serão expostos os principais resultados descritivos e correlacionais, bem como a exploração de alguns preditores da competência social. Na segunda parte deste capítulo serão incluídos seis artigos científicos, já publicados/aceites para publicação, ou submetidos a publicação, enquanto estudos empíricos desenvolvidos ao longo desta tese. O primeiro e o segundo manuscritos (submetidos a publicação) estudaram a competência social, e respetivas habilidades sociais e problemas de comportamento, segundo a perspetiva de múltiplos informantes (criança, mãe, pai e professor), comparando as suas avaliações, estudando a validade de constructo destas medidas e identificando o informante mais fiável da competência

social em crianças adotadas. O terceiro artigo (publicado) explorou em profundidade uma das mais importantes variáveis individuais da criança adotada, a saber, a sua vivência e ganhos, perdas e dificuldades relacionadas com a adoção. No quarto manuscrito (publicado) foram estudados os efeitos diretos e indiretos das dinâmicas familiares em famílias adotivas (tarefas específicas) na regulação/labilidade emocional da criança adotada (outra variável individual importante). No quinto e no sexto artigos foram estudadas interações entre variáveis individuais da criança e variáveis familiares/extrafamiliares. No quinto manuscrito (aceite para publicação) foi estudada a interação entre dois fatores: um relativo ao passado/variável individual da criança (experiência de negligência) e um relativo ao presente/variável familiar (*coping* parental com as emoções negativas dos filhos – reações parentais de suporte/não-suporte à expressão emocional negativa da criança) na explicação da competência social da criança adotada. No sexto artigo (publicado) foi estudada a interação entre fatores individuais da criança (habilidades sociais) e fatores externos/extrafamiliares, como a revelação social da adoção ou reação social à criança adotada, na explicação da vivência da adoção na escola.

No **Capítulo IV** será realizada uma discussão integrativa dos resultados apresentados na primeira parte do capítulo anterior e dos resultados dos seis estudos empíricos. A par e passo serão identificadas algumas limitações do estudo, avançadas sugestões de futura investigação e refletidas implicações práticas específicas para a intervenção em adoção. Por fim, no **Capítulo V** serão apresentadas as principais conclusões do estudo, bem como as implicações gerais do estudo para a prática e políticas em adoção. As referências bibliográficas utilizadas serão indicadas no final da tese.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA**

#### **COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS ADOTADAS: CORRELATOS E DETERMINANTES**

---

### **Adoção em Portugal: Contextualização Sociocultural e Legislativa**

A adoção é um fenómeno social, legal e psicológico. Uma vez que envolve uma relação legal entre pais e filhos, é um fenómeno que deve ser analisado num contexto histórico e social, com leis e políticas próprias (Grotevant & McDermott, 2014). De acordo com o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças /Jovens (CASA; Instituto de Segurança Social, Instituto Público [ISS-IP], 2018), em 2017, Portugal tinha 7553 crianças/jovens em situação de acolhimento (menos 8% do que no ano anterior; decréscimo de 24% nos últimos 10 anos). Destas crianças/jovens, apenas 246 (3%) se encontravam em acolhimento familiar (redução de 73% nos últimos 10 anos). As restantes ( $n = 7307$ ) estavam em acolhimento residencial, 6583 (87%) das quais em casas de acolhimento generalista.

Embora em Portugal o acolhimento familiar seja legalmente reconhecido como a medida de colocação preferencial para crianças até aos 6 anos de idade (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo [LPCJ], atualmente em vigor - Lei 142/2015 de 8 de setembro), em 2017, apenas 2% das crianças com menos de 6 anos (18 crianças) estavam colocadas numa família de acolhimento. Estas estatísticas mostram que, no nosso país, prevalece ainda uma cultura de institucionalização. Independentemente da qualidade em si, a maioria das instituições portuguesas fornece os cuidados básicos à criança e protege-a do perigo a que estava sujeita na família de nascimento, contudo, não consegue dar resposta às suas necessidades psicológicas, particularmente ao nível socioemocional, devido à falta de um cuidado individualizado por parte de um cuidador consistente e responsivo (Rodrigues & Barbosa-Ducharne, 2017).

De acordo com o relatório CASA, o tempo de acolhimento é longo: 61% das crianças/jovens em acolhimento (total) estavam acolhidas há seis ou mais anos; a média do tempo de acolhimento é de 3.6 anos. Relativamente aos motivos que originaram a colocação em acolhimento, o CASA 2017 comprova que as diversas formas de negligência (falta de supervisão e acompanhamento familiar, exposição a modelos parentais desviantes, negligência dos cuidados socioemocionais, de educação e saúde) representam 71% das situações de perigo (isoladamente ou em conjugação com outros fatores de risco). Das 2202 crianças/jovens que entraram no sistema de acolhimento em 2017, 394 (17.9%) foram acolhidas de urgência, o que é revelador de situações de grande perigo na família biológica que comprometem a integridade física/psíquica destas crianças. Destas, 66 eram bebés até aos 3 anos de idade (ISS-IP, 2018).

Das crianças/jovens com projeto de vida definido ( $n = 6974$ , 92.3%), apenas 10% tinham a adoção como projeto de vida ( $n = 673$ ; menos 157 que no ano anterior). Entre 2007 e 2017 houve uma diminuição de 40% nas crianças com projeto de adoção. Este projeto de vida

é definido maioritariamente para crianças entre os 0 e os 3 anos de idade (38.3%), seguindo-se a faixa dos 4-5 anos (32.4%). Das crianças/jovens que cessaram acolhimento em 2017 ( $n = 2857$ , 27%), 255 (9%) foram integradas numa família por adoção (ISS-IP, 2018). A adoção é, assim, a terceira forma mais frequente de saída do sistema de acolhimento (ISS-IP, 2018).

O processo de adoção em Portugal rege-se pelo Regime Jurídico do Processo de Adoção (RJPA), consignado na lei atualmente em vigor, a lei 143/2015 de 8 de setembro. Em termos históricos, o Decreto-lei 274/80 de 13 de agosto constituiu um marco importante na história da adoção em Portugal, na medida em que reconheceu a importância da intervenção profissional nesta medida. A intervenção em adoção, que antes estava apenas centrada na avaliação e seleção dos candidatos, passa, pelo Decreto-lei 185/93 de 22 de maio, a incluir o período de pré-adoção, um período de adaptação e supervisão/acompanhamento da família. No entanto, apenas em 2004, foi elaborado pelo ISS-IP, um Manual de Procedimentos da Adoção, de aplicação nacional, a fim de sustentar e uniformizar as práticas profissionais nesta área. Nos anos seguintes houveram esforços de qualificação do processo de adoção, promovendo o ISS-IP alguns encontros científicos (Encontros Nacionais e Congresso Internacional em Adoção), bem como alguns cursos avançados, no sentido de promover a qualificação dos técnicos envolvidos neste processo. Em finais de 2009 foi implementado, a nível nacional, e no âmbito de um Protocolo de Colaboração com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o Plano de Formação para a Adoção (PFA), a fim de: proporcionar uma adequada formação e preparação dos candidatos/adotantes para os desafios específicos da parentalidade adotiva; auxiliar e tornar mais realista a tomada de decisão por este projeto de vida, levando os candidatos/adotantes a uma autorreflexão sobre as suas capacidades parentais, e sobre as necessidades específicas das crianças disponíveis para serem adotadas.

Entre outras alterações, o RJPA, na redação dada pela Lei 143/2015, introduziu a criação do Conselho Nacional para a Adoção (CNA), organismo que visa garantir a colegialidade das decisões de encaminhamento da criança para a família, bem como uniformizar procedimentos em adoção (CNA, 2017). A intervenção profissional em adoção rege-se, atualmente, pelo Manual de Intervenção dos Organismos de Segurança Social na Adoção de Crianças, publicado pelo CNA e de acesso restrito aos profissionais do ISS-IP. O RJPA inclui a obrigatoriedade da preparação/formação dos candidatos/pais adotivos (PFA), assim como a preparação da criança para a adoção. Valoriza a importância da intervenção profissional após ser decretada a adoção, proporcionando apoio e aconselhamento no pós-adoção, embora este esteja subordinado à solicitação expressa da família e, talvez por isso, não seja ainda suficiente. Quando solicitado, o acompanhamento é feito, sempre que possível, pela equipa que foi responsável pelo processo

daquela família. Os recursos humanos dos serviços de adoção são, contudo, insuficientes para dar resposta às necessidades. No setor privado, existem também poucos serviços de pós-adoção, e muitas famílias recorrem a serviços não-especializados. Grande parte dos profissionais da psicologia não têm especialização e formação na área da adoção ou da proteção de crianças. Os principais/mais especializados serviços de pós-adoção estão ligados às faculdades de Psicologia, como é o caso do Porto, Lisboa ou Coimbra. Refira-se, a este nível, que a FPCEUP é a única faculdade do país que propõe uma Unidade Curricular sobre “Adoção e Institucionalização”, no plano de estudos do Mestrado Integrado em Psicologia. Recentemente, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) desenvolveu ações de formação contínua, com o objetivo de melhorar as competências dos psicólogos que atuam nas áreas da proteção de crianças/jovens.

O RJPA refere ainda que é da competência do ISS-IP a intervenção profissional no processo de busca das origens, legalmente reconhecido como um direito da pessoa adotada. Note-se que, ao contrário do observado noutros países (e.g., Austrália, Espanha, EUA, Reino Unido), Portugal não contempla, legalmente, a adoção aberta, sendo que o direito expressamente reconhecido aos adotados de acesso às suas origens só pode ser por estes pessoalmente exercido a partir dos 16 anos. As adoções são confidenciais e estruturalmente fechadas, não existindo contacto, legalmente estipulado, entre a família biológica e a família adotiva. Atualmente, um dos grandes desafios da intervenção em adoção, em Portugal, é lidar com o crescente número de adolescentes em busca das suas origens. A era moderna da tecnologia e das redes sociais constitui um desafio nesse sentido, pois a probabilidade de busca e de contactos sem apoio e mediação profissional é, hoje em dia, maior. De referir ainda que, em 2016, foi publicada a Lei 2/2016 que permite a adoção por casal, de pessoas do mesmo sexo.

Apesar da lei que refere o RJPA (artigo 8º) atribuir aos organismos da Segurança Social, entre outras, a competência de: “l) Proceder à recolha, tratamento e divulgação dos dados estatísticos relativos à adoção nacional; m) Elaborar e publicar anualmente relatório, onde constem informações e conclusões sobre as atribuições referidas nas alíneas anteriores”, não existem dados oficiais públicos sobre as estatísticas da adoção nem sobre a caracterização anual deste processo, em Portugal. De acordo com dados da PORDATA, em 2017 foram concluídos 279 processos de adoção (menos 32 adoções do que no ano passado; Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2018). A mesma fonte permitiu verificar que, desde 2008 (ano em que se observou o pico do número de adoções dos últimos 20 anos;  $n = 591$ ), houve um decréscimo de 53% no número de adoções anuais. A esmagadora maioria das adoções em Portugal são adoções nacionais, mediadas por serviços públicos. Apesar de, atualmente, a legislação

portuguesa já prever a possibilidade de intervenção, em matéria de adoção internacional, por parte de instituições privadas sem fins lucrativos (entidades mediadoras), o número de adoções internacionais não atinge os 2% do total. Em Portugal, a média de idades das crianças no momento de adoção é de 4 anos (Barbosa-Ducharne & Marinho, 2019). Para crianças pequenas existem muito mais candidatos à adoção do que crianças disponíveis para serem adotadas (cerca de 29 vezes mais candidatos do que crianças dos 0 aos 3 anos). Para crianças mais velhas, o cenário observado é inverso: acima dos 7 anos de idade existe mais do dobro do número de crianças em situação de adotabilidade do que o número de pretensões dos candidatos.

Embora não existam também estatísticas oficiais públicas quanto aos casos de insucesso/rutura na adoção, é possível perceber através do relatório CASA 2017 que, neste ano, reentraram no sistema de acolhimento 14 crianças provenientes de famílias adotivas (13 com adoção decretada e uma em pré-adoção), todas entre os 12 e os 17 anos de idade (ISS-IP, 2018). Em 2016 tinham sido 24 as crianças adotadas que reentraram no sistema de acolhimento (19 com adoção decretada e cinco em pré-adoção; ISS-IP, 2017). Mais informação sobre este assunto foi tornada pública (em julho de 2017) através da resposta do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social ao grupo parlamentar do Bloco de Esquerda, que pedira dados nacionais sobre adoção. Tal resposta indicou que de 1 de agosto de 2015 a 31 de agosto de 2016, 43 crianças que tinham iniciado o processo de adoção (período de pré-adoção) deram reentrada no sistema de acolhimento. Destas, 20 tinham até 2 anos de idade (Faria, 2017). Barbosa-Ducharne e Marinho (2019), no único estudo nacional sobre disrupção na adoção, encontraram uma incidência de 5.8% de disrupção na pré-adoção, no período de 2006 a 2009 (uma em cada 17 famílias em pré-adoção terminaram o processo antes da sua oficialização).

Mesmo se a lei tem, progressivamente, melhor respondido aos direitos das crianças, a adoção, tanto em Portugal como noutros países, é objeto de um certo nível de discriminação. Esta é vista como a segunda melhor opção de ter um filho, continuando a genética e consanguinidade a serem consideradas a prioridade nas ligações familiares. Existe falta de “socialização da adoção” na sociedade (isto é, familiarização com o tema; Pinderhughes & Brodzinsky, 2019), particularmente na comunidade escolar, junto dos professores e restante comunidade educativa, deparando-se os elementos de uma família adotiva com a necessidade de lidar com reações e atitudes menos positivas dos outros em relação à adoção. Mesmo sendo verdade que, nos últimos anos, a visibilidade da adoção aumentou significativamente, dado o interesse crescente dos *media* e a divulgação de novelas que retratam situações de adoção, esta nem sempre é difundida de forma adequada, transmitindo até, por vezes, informações incorretas sobre o processo de adoção ou mensagens estigmatizantes dos adotados.



### **Investigação em Adoção: Tendências Históricas**

A adoção é um processo marcado pela diversidade. Para além das condições sociais/ambientais e dos requisitos legais que envolvem um processo de adoção, este varia em função das características da criança adotada, das características dos pais adotivos e do ambiente familiar adotivo, das circunstâncias/motivos que levaram à adoção (caraterísticas dos pais biológicos e do ambiente familiar de origem) e dos profissionais envolvidos na mediação deste processo. Apesar da heterogeneidade que possa estar associada a cada processo de adoção, todos envolvem quatro elementos, que compõem o que Palacios (2009) denominou como quadrado da adoção: criança adotada, pais adotivos, pais biológicos e práticas profissionais em adoção. Esta heterogeneidade faz com que a adoção tenha ganho o interesse de várias disciplinas, para além da psicologia (Grotevant & McDermott, 2014).

Em 2010, Palacios e Brodzinsky fizeram uma revisão da investigação desenvolvida em adoção, tendo em consideração o aumento dos estudos e do interesse da comunidade académica pela população de adotados. Os autores identificaram três tendências históricas na investigação em adoção. Na primeira tendência, os estudos focavam-se no risco da adoção, na sobre-representação dos adotados nos serviços clínicos e de saúde mental e na identificação de diferenças no ajustamento psicológico de crianças adotadas vs crianças não-adotadas. Estes estudos permitiram concluir que a maioria dos adotados é saudável psicologicamente, embora esteja em maior risco de desenvolver problemas de ajustamento, especialmente externalizados (Palacios & Brodzinsky, 2010). A segunda tendência foi marcada pela exploração da capacidade de recuperação das crianças adotadas, após percurso de adversidade. Os resultados dos estudos desenvolvidos nesta linha de investigação comprovaram o papel efetivo da adoção como medida de intervenção no desenvolvimento e recuperação das crianças, mas também o impacto negativo da adversidade no seu desenvolvimento (Palacios & Brodzinsky, 2010). A última, e mais recente, tendência de investigação em adoção foca-se, segundo Palacios e Brodzinsky (2010), nos fatores e processos biológicos, psicossociais e contextuais subjacentes à variabilidade observada no desenvolvimento das crianças adotadas. Esta tendência procura responder às seguintes questões: quais os processos subjacentes às diferenças adotados vs não-adotados; quais os processos inerentes à capacidade de recuperação; quais os processos de interação dentro da família adotiva; quais as diferentes trajetórias de vida encontradas entre os diferentes grupos de adotados?. Na altura desta publicação, os autores referiam ainda que esta linha de investigação deveria ser o foco da pesquisa futura e estender-se a outros conteúdos de relevância como: o significado da adoção para os adotados, o desenvolvimento da identidade e a integração das crianças nos contextos sociais (Palacios & Brodzinsky, 2010). Refira-se que,

embora progressivamente mais desenvolvida, a investigação em adoção continua a lidar com as três tendências em simultâneo.

Palacios e Brodzinsky (2010) referiram também que a investigação em adoção surge essencialmente da perspetiva de duas disciplinas distintas: a perspetiva do serviço social e do sistema de proteção, na qual os investigadores estão centrados em perceber as melhores políticas e práticas relacionadas com a adoção de crianças, e o tipo de suporte que é necessário para garantir a estabilidade da família adotiva; e a perspetiva da psicologia e da psicopatologia do desenvolvimento, cujos investigadores estão essencialmente interessados em explorar questões relacionadas com a saúde mental, o bem-estar psicológico e os padrões de desenvolvimento das crianças adotadas. Esta última direção emergiu da visão da adoção como uma experiência natural, que pode ajudar a esclarecer o velho debate *biologia vs ambiente* (Haugaard & Hazan, 2003). Uma das sugestões de Palacios e Brodzinsky (2010) foi que o *gap* entre as duas disciplinas se reduzisse, e estas se completassem em prol das pessoas diretamente envolvidas neste processo.

Sete anos após a revisão anteriormente descrita, Wiley (2017) relata as tendências de investigação em adoção dos últimos 10 anos (2007-2017). A autora considera que a investigação em adoção aumentou, e foi capaz de incorporar um maior foco nas implicações para a prática e políticas, o que vai ao encontro do que havia sido proposto por Palacios e Brodzinsky (2010). Na sua sistematização, Wiley (2017) identificou um aumento dos estudos longitudinais em adoção, bem como uma maior frequência de meta-análises, e um aumento da investigação relacionada com o desenvolvimento da identidade étnica e racial, micro-agressões e famílias adotivas com pais do mesmo sexo.

Em Portugal, a investigação em adoção tem uma história mais recente, tendo-se desenvolvido, essencialmente, nos últimos 10 anos. Por esta razão, a tendência observada internacionalmente – certos tópicos de investigação serem mais prevalentes num determinado período de tempo, no qual a maioria dos estudos se desenvolveu à volta das mesmas questões – não foi a tendência que se observou, em Portugal, no que toca à investigação em adoção. Os primeiros estudos e dissertações sobre adoção foram desenvolvidos por profissionais e académicos da área do direito, e só mais tarde a psicologia e o serviço social centraram os seus olhares nesta área. Uma vez que, internacionalmente, a investigação em adoção estava mais avançada, os primeiros estudos portugueses foram “bebendo” do que já se sabia e da evidência empírica recolhida internacionalmente. A este respeito, como estudo pioneiro de adoção em Portugal, destaca-se o IPA - Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetivas de Filhos, Pais e Avós (Barbosa-Ducharne, Soares, Ferreira, & Barroso, 2015), desenvolvido na FPCEUP.

Este estudo constituiu um dos primeiros estudos exploratórios nesta área, realizado no nosso país, e foi o precursor do projeto que será apresentado nesta tese. O objetivo principal do IPA foi explorar a vivência do processo de adoção por parte dos próprios adotados, dos pais adotivos e dos avós, dando-lhes voz. A consideração dos avós na investigação em adoção foi um tema inovador, muito pouco explorado internacionalmente (Barbosa-Ducharme & Barroso, 2012). Os resultados deste primeiro grande estudo em adoção tiveram implicações sociais e políticas, e foram também importantes no desenho e desenvolvimento de novas linhas de investigação. Tratando-se de um estudo exploratório abriu as portas para grandes questões, algumas delas já identificadas na investigação internacional e outras específicas do contexto português. Os resultados do IPA são especialmente relevantes na identificação de necessidades de intervenção/prática profissional, nomeadamente para a preparação para a adoção dos candidatos/adotantes e das crianças em situação de adotabilidade, bem como para a formação dos profissionais desta área.

Por fim, é importante refletir sobre o facto de algumas tendências/questões de investigação atuais, identificadas na literatura internacional, não serem, neste momento, e face ao contexto social e legal da adoção em Portugal, questões da investigação nacional em adoção. São exemplos as questões relacionadas com as adoções internacionais e transraciais, e identidade étnica e racial, considerando que os números destes tipos de adoção são insignificantes em Portugal. Paralelamente, a investigação recente em adoção tem-se centrado nos desafios das famílias de pais do mesmo sexo, o que em Portugal é uma realidade ainda muito recente (recordo que a legislação portuguesa só contempla a adoção por casais do mesmo sexo desde 2016). Em alguns aspetos, a investigação nacional tem de recuar a tópicos, menos presentes na investigação internacional, como por exemplo, o “segredo da adoção”, incidência e correlatos da não-revelação da adoção à criança, ou revelação tardia. De facto, em Portugal, não só a maioria das adoções são nacionais, e por isso “menos visíveis”, como também a adoção é estruturalmente fechada e confidencial. Se internacionalmente os desafios que se colocam prendem-se com a gestão da adoção aberta, e os níveis ideais de contacto entre famílias, em Portugal, os desafios familiares passam pelo estabelecimento de uma comunicação aberta, entre pais e filhos, sobre a adoção e o passado da criança, independentemente da abertura estrutural da adoção, isto é, do contacto entre família adotiva e família biológica (Brodzinsky, 2005).

Considerando as tendências de investigação identificadas por Palacios e Brodzinsky (2010), é importante referir que, esta tese de doutoramento investiga as três tendências. A primeira tendência referida é ainda atual na investigação em adoção, particularmente em países, como Portugal, onde a história de investigação nesta área é ainda recente. Além disso, como

veremos, a maioria dos estudos sobre competência social centra-se nesta perspetiva de comparação entre adotados e não-adotados, que caracteriza a primeira tendência de investigação em adoção. No entanto, este projeto de investigação vai mais além deste nível descritivo-comparativo, e analisa também as principais questões das duas outras tendências, como a recuperação pós-adoção e as causas/processos subjacentes.

### **Contextualização e Caracterização do Problema em Estudo**

Desenhar um projeto de investigação em adoção, considerando as tendências da investigação internacional<sup>1</sup> e as exigências do contexto nacional, constituiu um desafio. Numa abordagem menos centrada nos resultados desenvolvimentais negativos das crianças adotadas (problemas de comportamento e psicopatologia), em que se baseava a maioria da investigação já desenvolvida, este estudo partiu da necessidade de incidir numa área do desenvolvimento pouco explorada na investigação em adoção, o desenvolvimento social, e sobre um *outcome* da criança adotada, a competência social, raramente avaliado nesta população. Não descurando o papel das experiências pré-adoção, uma possível explicação para o desenvolvimento positivo da criança adotada poderá ser encontrada no ambiente familiar adotivo, e nos processos proximais que proporcionam à criança uma estimulação adequada e experiências positivas de segurança e de vinculação, bem como nas interações positivas, estabelecidas dentro e fora da família, no período pós-adoção. Procurando uma explicação mais completa e complexa do fenómeno, este estudo irá explorar um conjunto abrangente de variáveis – individuais da criança, individuais dos pais, relativas à interação pais-filhos/relações familiares e extrafamiliares –, que possam identificar e compreender os processos inerentes à variabilidade encontrada nas crianças adotadas, ao nível da competência social.

A escassa investigação desenvolvida na área da competência social em adotados recorreu a crianças adotadas internacionalmente (e.g., Julian & McCall, 2016; Palacios, Moreno, & Román, 2013). Este tipo de adoção representa desafios sociais específicos inerentes à diversidade cultural, racial e de língua que influenciam a competência social e dificultam a generalização dos resultados para as crianças adotadas nacionalmente. Por isso, este estudo baseia-se, exclusivamente, numa amostra de crianças adotadas nacionalmente. Esta amostra é

---

<sup>1</sup> O contacto com a investigação em curso, e a formação realizada no Grupo de Investigação da Universidade de Sevilha *Procesos de Desarrollo y Educacion en Contextos Familiares y Escolares*, coordenado pelo Professor Jesús Palacios, foi essencial na definição/desenho metodológico deste projeto de investigação. Algumas variáveis e instrumentos são comuns ao *LAIS.US - Longitudinal Adoption/Institutionalization Study (Universidad de Sevilla)*, com o objetivo de permitir comparações internacionais.

constituída por crianças de idade escolar (8-10 anos de idade), que se confrontam com desafios particulares quanto à percepção de si mesmo e da sua posição nos grupos sociais onde se inserem. Esta faixa etária caracteriza-se por uma maior independência da família, e de aplicação, fora de casa, do que se aprendeu no contexto familiar. Como a história de vida prévia à adoção se caracteriza, na maioria das situações, pela ausência de uma “casa”/família, e de um cuidado individualizado, este é um grupo de particular interesse para o estudo destas variáveis do foro do desenvolvimento social. As transições desenvolvimentais, e a consequente necessidade de adaptação a diferentes ambientes sociais, com regras e exigências diferentes, têm também implicações na trajetória desenvolvimental destas crianças. Além disso, conforme referido anteriormente, as estatísticas recentes revelam reentradas, no sistema de acolhimento português, durante a adolescência, de crianças adotadas. A realização de investigação em fases anteriores do desenvolvimento da criança (idade escolar), como os estudos desenvolvidos nesta tese, deverá permitir identificar fatores protetores que possam promover o desenvolvimento e bem-estar e prevenir situações de interrupção, evitando o reingresso no sistema de acolhimento.

A compreensão dos processos atípicos de desenvolvimento permitirá melhor perceber os processos típicos e normativos do desenvolvimento da competência social, contribuindo para o debate científico *biologia vs ambiente*. Paralelamente, este estudo irá explorar variáveis comuns a todas as famílias, mas também variáveis e processos específicos das famílias por adoção. Por fim, desenvolver-se-á nos dois contextos onde a criança em idade escolar passa mais tempo, e que mais contribuem para o seu desenvolvimento: a família e a escola. Explorará a perspetiva dos principais interlocutores: a própria criança, a mãe, o pai, o professor e os pares, dando voz aos principais agentes sociais que interagem com a criança, mas também ouvindo e valorizando a perspetiva da própria criança. É um estudo que utilizará uma abordagem mista de exploração e análise de dados, pois acredita-se na importância da generalização dos resultados (instrumentos standardizados e análises quantitativas), usando uma amostra que se considera significativamente grande nesta população (126 famílias), ao mesmo tempo que se procura aceder à individualidade de cada família, e particularmente de cada criança (entrevistas e análises qualitativas). O problema em estudo tem por base a psicologia, particularmente a psicologia do desenvolvimento, mas trata-se de uma investigação pensada numa linha de investigação aplicada, com a meta de obter resultados baseados na evidência científica, capazes de sustentar novas e melhoradas práticas e políticas em adoção.

## Competência Social

A investigação na área do desenvolvimento social tem mostrado que crianças socialmente competentes são melhor sucedidas, a curto, médio e longo prazo, nos diferentes domínios do desenvolvimento individual (Halle & Darling-Churchill, 2016). Em contextos escolares cada vez mais diversificados, isto é, com populações muito diferentes em termos de atitudes, crenças, estilos comportamentais, raças/etnias, língua e *background* desenvolvimental, as crianças com défices de competência social constituem desafios substanciais para a escola, professores, pais e para si próprias (Gresham, 2016). O conhecimento e exploração da competência social tem-se tornado, por isso, mais importante, ao longo de uma variedade de contextos e resultados (Gresham et al., 2018).

### Definição e Conceptualização

A literatura nesta área tem revelado uma elevada heterogeneidade nas definições deste constructo e uma grande desconexão entre os diferentes modelos teóricos, de medida/avaliação e de intervenção (Dirks, Treat, & Weersing, 2007a). A competência social é um constructo multifacetado/multidimensional, que envolve não só a componente social do desenvolvimento, mas também a emocional, a cognitiva e a comportamental (Dodge, 1985; Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006), o que complexifica a sua definição e dificulta o consenso universal na sua conceptualização (Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008). Além disso, dentro do desenvolvimento social, a demarcação deste constructo relativamente a outros, como por exemplo: comportamento pró-social, cognição social, interações sociais, funcionamento social, ajustamento social e, mais recentemente, aprendizagem socioemocional (*social-emotional learning*); e o uso indiferenciado de todos, complexifica a sua conceptualização, operacionalização e avaliação (Beauchamp & Anderson, 2010). De acordo com Gresham et al. (2018), estes termos evoluíram de diferentes épocas/eras e de diferentes disciplinas e perspetivas, mas, no geral, referem-se ao mesmo constructo central de competência social.

Rose-Krasnor (1997) definiu competência social como “eficácia na interação” e organizou hierarquicamente várias facetas da competência social (habilidades sociais, estatuto sociométrico, relações, funcionalidade), tendo em conta as motivações e os objetivos das crianças (Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009). De facto, a motivação parece assumir alguma importância nas definições de competência social, estando também patente na definição proposta por Rubin e Rose-Krasnor (1992), que a descrevem como a capacidade para alcançar objetivos pessoais na interação social, ao mesmo tempo que se mantêm relacionamentos

positivos com os outros, ao longo do tempo e em todas as situações. Semrud-Clikeman (2007) confirmou a dimensão desenvolvimental na definição de competência social, enunciando-a como a capacidade para, perante uma nova situação, assumir a perspetiva do outro e aprender com as experiências passadas, aplicando essas aprendizagens aos novos conhecimentos, em constante mutação social. De acordo com Gresham (1986), a competência social é, acima de tudo, um termo avaliativo, baseado no julgamento dos outros, e, de acordo com certos critérios, sobre se um indivíduo executou adequadamente uma tarefa social. Os agentes sociais que fazem estes julgamentos são pessoas importantes do ciclo social da criança, que se baseiam nas interações sociais com a mesma, dentro de um contexto natural específico (casa, escola, comunidade; Junttila et al., 2006). Estas definições complementam-se e expõem diferentes “faces” da competência social, provando a sua complexidade e multidimensionalidade.

Segundo Dirks et al. (2007a), o que distingue a maioria das definições de competência social é o *locus* do constructo: (a) competência social como uma disposição intrínseca ao indivíduo; (b) competência social como uma característica não do “ator”, mas do comportamento desempenhado (a competência social está localizada na ação); e (c) competência social como dependente da situação onde o comportamento tem lugar (contextualmente específica). As duas primeiras concetualizações são bastante limitadas e carecem de suporte empírico. De facto, é demasiado limitador pensar que, se a competência social é uma característica pessoal, determinadas pessoas são sempre mais competentes do que outras; por outro lado, se a competência social é uma propriedade do comportamento, determinada ação seria igualmente eficaz em todas as situações. A evidência empírica nesta área tem demonstrado que a competência social não é exclusivamente uma propriedade da pessoa, ou do comportamento, mas sim o resultado da interação entre o indivíduo e a situação/contexto (Dirks, Treat, & Weersing, 2007b; Rose-Krasnor, 1997). A competência social é *context-dependent* e *situation-specific* (dependente do contexto e específica da situação; Dirks et al., 2007b; Dirks, Treat, & Weersing, 2010), isto é, o comportamento social, em si mesmo, não pode ser considerado *socially skilled* (socialmente competente) senão em função do seu impacto nos agentes sociais de determinado ambiente social (Gresham, 2016). As perceções de competência social variam em função do contexto e da situação em que o comportamento ocorre, e num mesmo contexto podem encontrar-se diferenças de perspetivas/julgamentos sobre a competência social de determinado indivíduo (Dirks et al., 2007b). Por esta razão, ao longo dos anos, os modelos explicativos da competência social tornaram-se mais complexos e identificaram quatro fatores associados: a criança (ator), o comportamento (ação), o contexto e o juiz/avaliador (Dirks et al., 2007a).

## **Desenvolvimento da Competência Social**

A competência social desenvolve-se ao longo do tempo. É um importante aspeto do desenvolvimento e as suas mudanças dependem da idade da criança e das exigências do ambiente (Semrud-Clikeman, 2007). Van Ryzin et al. (2015) sugerem que o desenvolvimento da competência social pode ser influenciado tanto pela genética, como pelo ambiente. Os autores propõem um modelo aditivo em que o estilo de parentalidade (ambiente) interage com as qualidades intrínsecas da criança (genes) na predição do comportamento social. Apesar da criança nascer biologicamente predisposta para a interação social, o seu repertório de comportamentos sociais é bastante limitado. É no contexto de uma relação pais-filhos segura que a criança explora o mundo à sua volta e desenvolve modelos internos, isto é, expectativas acerca das relações sociais, que a guiam nas suas futuras interações e que, consequentemente, afetam o desenvolvimento da sua competência social (Gadaire, Henrich, & Finn-Stevenson, 2017; McDonald & Rubin, 2017). O desenvolvimento social ocorre, assim, desde a infância, por meio de processos de aprendizagem e modelagem na relação pais-filhos (Schaffer, 1996). As experiências que ocorrem durante os primeiros dois anos de vida são especialmente importantes, pois este é um período sensível para o desenvolvimento social (Zeanah, Gunnar, McCall, Kreppner, & Fox, 2011; Vanderwert, Marshall, Nelson, Zeanah, & Fox, 2010). A família, particularmente os pais, são os primeiros agentes de socialização de uma criança, e é através deles que certos comportamentos, considerados contextualmente apropriados, são valorizados, enquanto outros, considerados inapropriados e/ou socialmente indesejados, são recusados, promovendo na criança a interiorização de um sistema de valores e regras sociais (Del Prette & Del Prette, 2005).

Apesar da importância das experiências nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento social continua muito além da primeira infância, tornando-se cada vez mais complexo. As habilidades aprendidas em casa são colocadas em prática nas relações sociais com os pares (Boyer & Nelson, 2015), manifestando-se no desenvolvimento de relações sociais diádicas (amizades), próprias da idade escolar, e dependentes da competência social da criança (Blair et al., 2014; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009). Os anos escolares representam uma mudança drástica nos contextos sociais das crianças. As interações sociais aumentam em número, o grupo de pares aumenta em tamanho e as relações sociais tornam-se menos supervisionadas pelos adultos, mais complexas e multifacetadas (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008), sendo o estudo da competência social particularmente importante nesta faixa etária.



## Modelos Teóricos do Desenvolvimento da Competência Social

De acordo com Stump et al. (2009) não existe um modelo teórico unificado sobre o desenvolvimento da competência social. No entanto, Crick e Dodge (1994) propuseram um modelo de processamento da informação social - *Social Information Processing* [SIP] - que tem sido usado para compreender o desenvolvimento da competência social (Semrud-Clikeman, 2007). Este modelo valoriza a cognição social no desenvolvimento da competência social (Ogelman & Seven, 2012). Segundo esta abordagem, certos mecanismos cognitivos estão na base do processamento das informações sociais e constituem uma base de dados, composta quer pela predisposição genética das crianças, quer pelas experiências que estas vão registando ao longo do tempo (Alves, 2013; Ziv, 2013).

O modelo cíclico de Crick e Dodge (1994) é constituído por seis fases envolvidas no processamento das interações sociais: (1) codificação de estímulos/pistas sociais relevantes; (2) interpretação dos sinais; (3) definição dos objetivos; (4) representação da situação/construção da resposta; (5) seleção das respostas possíveis/tomada de decisão da resposta; e (6) determinação comportamental, isto é, a criança age e o sucesso da ação é avaliado. A Figura 1 apresenta o modelo SIP proposto por Lemerise e Arsenio (2000), que integra a dimensão emocional no modelo de Crick e Dodge (1994). Esta envolve a deteção de sinais emocionais em si e nos outros, as emoções vividas, a capacidade de regulação emocional e a ligação afetiva com o alvo do SIP (Lemerise, Thorn, & Costello, 2017). De acordo com Lemerise e Arsenio (2000), as emoções são essenciais ao longo de todo o SIP, uma vez que estas orientam os indivíduos para determinadas opções comportamentais. Na primeira fase – codificação das pistas internas e externas – os sistemas sensoriais têm um papel importante. Uma criança socialmente competente estará mais interessada e atenta às situações sociais (Ogelman & Seven, 2012). Na segunda fase, de interpretação, as pistas sociais são comparadas com a informação social arquivada na memória, acedendo a experiências passadas, auto e heteroavaliações, e originando inferências sociais (Alves, 2013). Nestas duas primeiras fases estão envolvidas também pistas emocionais, que ajudam a criança a perceber como é que a interação social está a ser processada e qual o impacto que está a ter no outro (Lemerise & Arsenio, 2000). Após a criação de uma representação mental da situação social, a criança clarifica/identifica os seus objetivos de ação (terceira fase) e, depois disso, através da memória a longo prazo, procura aceder a respostas comportamentais, e com estas selecionar/construir a sua resposta (quarta fase; Alves, 2013). Crianças que têm défices de processamento de informação social têm um repertório limitado relativamente à resolução de problemas (Ogelman & Seven, 2012). De acordo com Lemerise et al. (2017), as emoções assumem um

papel relevante na fase de clarificação dos objetivos, uma vez que podem impulsionar a criança para objetivos particulares. Na quinta fase, a criança identifica a ação/resposta a dar face à situação e comporta-se de acordo com essa tomada de decisão (fase seis; Crick & Dodge, 1994). As crianças que têm um desempenho adequado em cada fase são crianças com um bom nível de competência social (Ogelman & Seven, 2012). De acordo com o modelo SIP, a forma como a criança interpreta os estímulos sociais determina o seu comportamento social individual, que será avaliado em função do contexto onde ocorreu e de acordo com a perspectiva dos principais agentes sociais. Esta avaliação surge como um novo estímulo e desencadeia um novo ciclo de processamento da informação social (Alves, 2013).

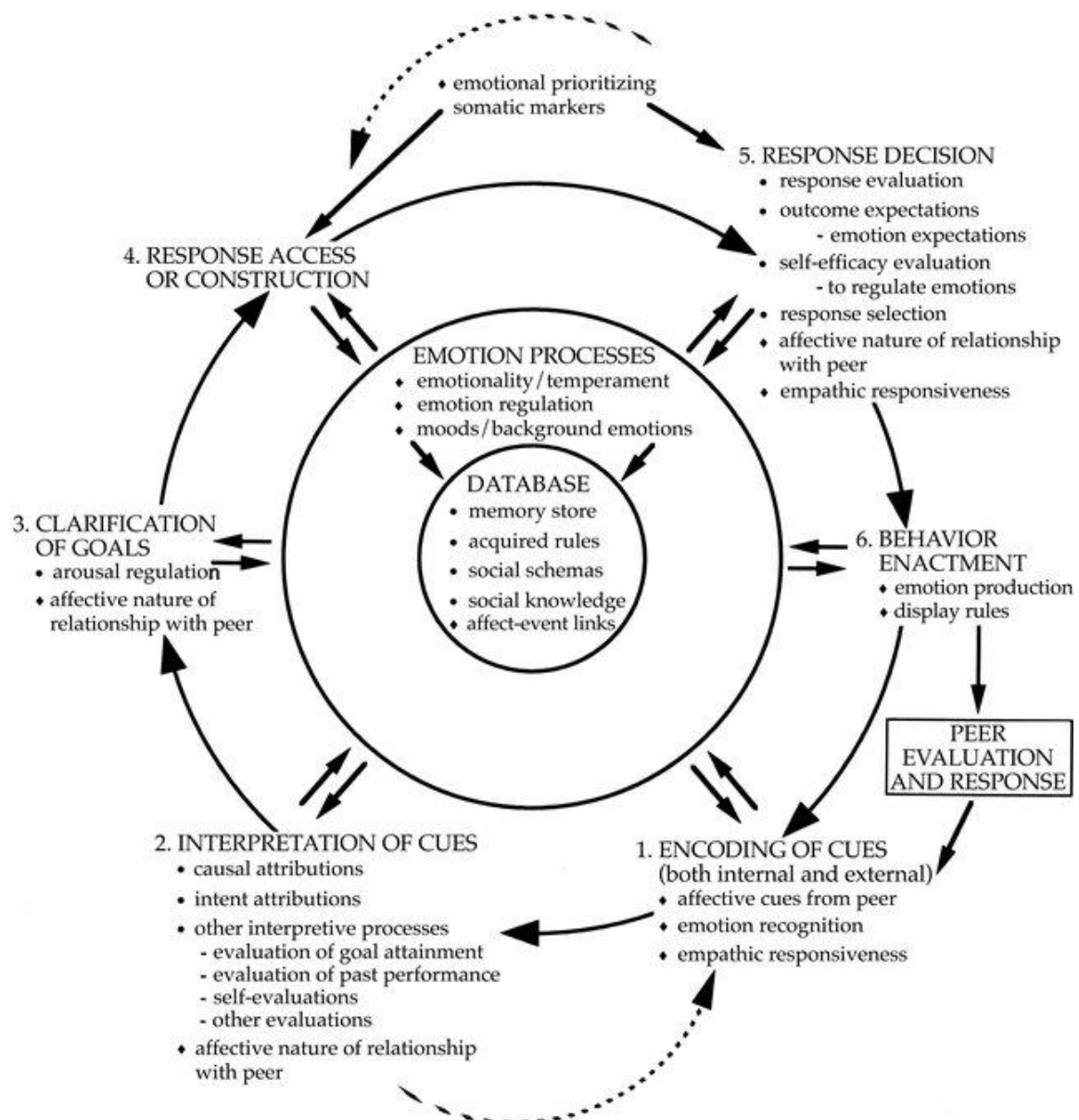


Figura 1. Modelo de Processamento da Informação Social (Modelo SIP; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000). Retirado de Lemerise e Arsenio (2000).

## Operacionalização do Conceito de Competência Social

Da mesma forma que é difícil concetualizar o conceito de competência social, a sua operacionalização também varia, em função do que cada autor define como dimensões principais. Considerando que a competência social tem sido concetualizada como dependente do contexto e específica da situação (Dirks et al., 2007b; Dirks et al., 2010), uma operacionalização frequente deste constructo considera o comportamento social individual da criança (ação da criança) e a sua validação social (reação à criança) como duas das principais dimensões da competência social (Crick & Dodge, 1994; Gresham, 1986). O comportamento social individual e a validação social desse comportamento estão significativamente correlacionados (Kwon, Kim, & Sheridan, 2012).

**Comportamento social individual.** O comportamento social individual tem sido operacionalizado em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica (Gresham & Elliott, 2008a).

**Habilidades sociais.** As habilidades sociais podem ser conceptualizadas como uma classe específica de comportamentos, com objetivos bem dirigidos, que um indivíduo exhibe de modo a completar com sucesso uma determinada tarefa social (e.g., entrada no grupo de pares, ter uma conversa, jogar um jogo; Gresham, 2016). São comportamentos que facilitam a iniciação e manutenção de interações/relações interpessoais positivas e permitem que as crianças respondam positivamente às exigências do ambiente social (Elliott, Davies, Frey, Gresham, & Cooper, 2017). Os défices de habilidades sociais podem dever-se a problemas de aquisição ou desempenho (Elliott & Busse, 1991; Gumpel, 2007). Os défices de aquisição resultam da falta de conhecimento sobre como executar determinada habilidade social, ou seja, a criança não sabe/não consegue fazer (Gresham, 2016). Os défices de desempenho referem-se à incapacidade para realizar uma determinada habilidade social a um nível aceitável, mesmo que a criança tenha adquirido aquela habilidade (Gresham, 2016). Não são problemas de aprendizagem/aquisição, mas sim de motivação e desempenho.

**Problemas de comportamento.** A influência dos *competing problem behaviors* (problemas de comportamento que concorrem com as habilidades sociais) na aquisição e/ou desempenho das habilidades sociais, tem sido considerada na operacionalização do comportamento social individual (Elliott & Busse, 1991). As habilidades sociais competem com os problemas de comportamento (que interferem ou bloqueiam a exibição de uma dada habilidade social) e a combinação destes dois aspetos origina diferenças na competência social de um indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2005; Dias, Gil, & Del Prette, 2013). Por exemplo,

uma criança com história de comportamento de oposição provavelmente não aprendeu formas de comportamento prossocial, como a partilha, a cooperação e o autocontrolo, pela falta de oportunidade, causada pelos comportamentos de externalização. Da mesma forma, uma criança com ansiedade social provavelmente nunca aprendeu habilidades adequadas, porque evita o grupo de pares (Gresham, Van Bao, & Cook, 2006). Assim, ambas as dimensões do funcionamento, a positiva e a negativa, devem ser consideradas na avaliação da competência social (Gresham et al., 2006; Halle & Darling-Churchill, 2016).

**Competência académica.** As habilidades sociais têm sido também intimamente relacionadas com o rendimento académico. Recentemente denominadas como facilitadores académicos (*academic enablers*; Gresham, 2016), as habilidades sociais ajudam as crianças a participar e a beneficiar das instruções académicas em contexto de sala de aula, a responder adequadamente às expectativas comportamentais e aos desafios de um contexto de sala de aula e a construir relações/interações positivas (Cook et al., 2008). Habilidades sociais como a cooperação contribuem para salas de aula mais eficientes e coesas, levando as crianças a beneficiar da aprendizagem e a aumentar o seu rendimento académico (Wentzel, 2009). Por sua vez, os problemas de comportamento, enquanto *academic disablers* (bloqueadores académicos), associam-se a decréscimos no rendimento académico (Gresham, 2016).

**Validação social do comportamento social individual.** Em idade escolar, a validação social do comportamento individual é frequentemente operacionalizada pela aceitação pelos pares e consequente avaliação do estatuto sociométrico (Dirks et al., 2007a).

**Aceitação pelos pares.** De acordo com Rubin et al. (2008), a aceitação pelos pares é um correlato proximal da competência social. A sociometria tem sido considerada um método de confiança para estudar a aceitação/rejeição pelos pares, usando duas dimensões - a preferência social e o impacto social -, para a identificação de cinco estatutos sociométricos: crianças populares, rejeitadas, negligenciadas/ignoradas, controversas e crianças na média (Coie, Dodge, & Cappelletti, 1982; Kosir & Pecjak, 2005; Nelson, Burner, Coyne, Hart, & Robinson, 2016; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). As crianças populares são geralmente descritas pelos pares como sociáveis, sensíveis e cooperantes (Newcomb & Bukowski, 1984). Por sua vez, entre 40 a 50% das crianças rejeitadas são consideradas agressivas pelos seus pares; e 10 a 20% são descritas como tímidas e socialmente ansiosas (McDonald & Rubin, 2017). Na sociometria é ainda recomendada a avaliação da popularidade percebida, isto é, em que medida as crianças pensam que são aceites/rejeitadas pelos seu pares. A correlação entre a popularidade percebida e a popularidade sociométrica varia de moderada a alta, e tende a diminuir de magnitude a partir da adolescência (McDonald & Rubin, 2017).

De acordo com Maunder e Monks (2018), as relações com os pares envolvem as relações dentro do grupo social (e.g., estatuto sociométrico), mas também as relações diádicas, como as relações de amizade ou outras conexões como a relação entre vítima e agressor em situações de *bullying*. Dentro da tarefa de nomeações, em que é pedido às crianças que identifiquem um amigo ou melhor amigo, quando duas crianças se nomeiam, voluntariamente, uma à outra, estamos perante uma relação afetiva recíproca/mútua, isto é, uma relação de amizade (Rubin et al., 2008). O estatuto sociométrico é, simultaneamente, independente e interligado às relações de amizade. Algumas crianças, bem posicionadas no grupo social, não têm amigos; outras que são rejeitadas têm relações de amizade (Newcomb & Bagwell, 1995). De acordo com McDonald e Rubin (2017), 75% das crianças em idade escolar tem pelo menos um amigo mútuo e cerca de 50% tem um melhor amigo mútuo. As relações de amizade, especialmente as melhores amizades, são tipicamente estáveis ao longo dos anos escolares, e esta estabilidade tende a aumentar à medida que a criança cresce (McDonald & Rubin, 2017).

### **Métodos de Avaliação da Competência Social**

Existem vários métodos de avaliação da competência social, como: observação direta, entrevistas, escalas standardizadas, *role-play* comportamental e avaliação sociométrica (Warnes, Sheridan, Geske, & Warnes, 2005). Os mais utilizados são, no entanto, as escalas de avaliação do comportamento (*rating scales*; Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011; Humphrey et al., 2011). Considerando que a competência social é contextualmente específica (Sheridan, Hungelmann, & Maughan, 1999; Warnes et al., 2005), a maior vantagem destas escalas é a possibilidade de serem usadas em diferentes contextos, com diferentes informantes, fornecendo múltiplos indicadores de uma ampla gama de comportamentos (Elliott, Gresham, Frank, & Beddow, 2008; Gresham, 2016). A avaliação da competência social é mais precisa quando múltiplos informantes, procedimentos e instrumentos são usados (Dias et al., 2013). De acordo com Junttila et al. (2006), uma completa avaliação da competência social deve incluir tanto as avaliações/julgamentos dos agentes sociais revelantes em cada contexto, como também da própria criança. As autoavaliações são uma fonte de informação que é totalmente inacessível aos outros; ainda assim tendem a ser particularmente enviesadas e, por isso, devem ser complementadas com outras avaliações (Junttila et al., 2006).

Quer estudos independentes, quer meta-análises nesta área, têm mostrado que diferentes informantes (e.g., pais, crianças, professores) têm apenas um acordo moderado nas suas avaliações (e.g., Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Gresham & Elliott, 1990; Junttila et al., 2006). Em 2004, Renk e

Phares exploraram o acordo entre diferentes informantes da competência social de crianças e adolescentes, num estudo meta-analítico. Os resultados mostraram que a correspondência entre as autoavaliações das crianças/adolescentes com os restantes informantes (pais, professores e pares) apresentava, em média, um tamanho de efeito baixo. A correspondência entre outros pares de informantes foi moderada (pais/pares = correlação média de .39; pais-professores =  $r$  média de .38), apresentando os professores e os pares o melhor acordo ( $r$  média de .48; Renk & Phares, 2004). Estes dados mostram que diferentes informantes podem fornecer diferentes perspetivas sobre uma mesma criança, o que justifica e valoriza o estudo multi-informantes na avaliação da competência social, pois só assim é conseguida uma “imagem” mais completa da criança (Humphries, Keenan, & Wakschlag, 2012; Junttila et al., 2006).

### **Intervenção na Competência Social: *Social-Emotional Learning* (SEL)**

As interações sociais e as experiências emocionais estão intrinsecamente ligadas (Denham et al., 2003), sendo raro que a competência social esteja presente sem um funcionamento emocional apropriado (Semrud-Clikeman, 2007). As emoções são centrais para as experiências sociais e fazem parte de um intercâmbio dinâmico no qual as emoções e a gestão emocional são tanto antecedentes como resultado das interações/relações sociais (Blair et al., 2014; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999). Talvez por esta estreita e indissociável ligação, os modelos mais recentes de intervenção centraram a sua atenção na promoção de competências socioemocionais (Davidson et al., 2017; Gresham et al., 2018; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

A escola é um contexto fulcral para a promoção, para além da competência académica, da competência socioemocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). É o ambiente onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e onde o processo de aprendizagem é, em si, um processo inerentemente social (Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). As crianças não aprendem sozinhas, mas sim em interação, colaboração, cooperação e negociação com os seus professores e colegas. Crianças competentes social e emocionalmente tendem a estar melhor integradas na escola e na sala de aula, focam-se e apresentam melhor desempenho nas tarefas académicas, comparativamente às crianças com dificuldades socioemocionais (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007). Nesta linha, os esforços para promover a aprendizagem socioemocional dos alunos (*Social-Emotional Learning*; SEL) representam uma abordagem promissora para aumentar o sucesso das crianças (Zins et al., 2007). Resultados meta-analíticos (e.g., Durlak et al., 2011; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017) mostraram a influência positiva da SEL nos resultados académicos.

O objetivo principal de uma abordagem SEL é o desenvolvimento de cinco competências: autoconsciência (reconhecer emoções, valores, forças/pontos fortes e fraquezas/limitações), autogestão (regular emoções e comportamentos), consciência social (compreender a perspetiva do outro e empatizar com os seus sentimentos), habilidades sociais (estabelecer e manter relações sociais positivas) e tomada de decisão responsável (fazer escolhas construtivas ao longo de diferentes situações; Weissberg et al., 2015). Mais do que o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, as intervenções SEL implicam uma nova pedagogia, isto é, a construção de uma intervenção estruturada, capaz de suportar e de promover a interiorização e generalização das habilidades socioemocionais, ao longo do tempo e nos diferentes contextos (Elias & Moceris, 2012). A filosofia básica dos modelos SEL é de que estas habilidades-chave devem ser ensinadas e promovidas, tanto pelos pais, como pelos professores, ou outras pessoas importantes na vida de uma criança (Elias & Moceris, 2012). Do que se sabe, em Portugal, não há prática de implementação de modelos de SEL nas escolas.

### **Competência Social em Crianças Adotadas**

As relações com os pares e a competência social das crianças adotadas suscitaram interesse, desde cedo, nos investigadores em adoção (e.g., Brodzinsky, Schechter, Braff, & Singer, 1984). Posteriormente, perdeu-se o foco na importância da sua exploração e, durante algum tempo, os estudos sobre competência social foram menos frequentes. Contudo, nos últimos dois anos, tem-se observado um crescimento dos estudos nesta área (e.g., DeLuca, Claxton, & van Dulmen, 2018). A revisão da investigação sobre competência social em adotados, a seguir apresentada, focou-se em estudos com crianças de idade escolar, à exceção de dois estudos com adolescentes, um por ser desenvolvido em Portugal (Barroso, Barbosa-Ducharne, Cruz, & Silva, 2018) e o outro por se tratar de uma meta-análise (DeLuca et al., 2018). À semelhança do que já foi anteriormente antecipado, a terminologia utilizada e a definição de competência social diferem de estudo para estudo. A Tabela 1 apresenta uma sistematização e caracterização dos estudos incluídos nesta revisão da literatura.

Um conjunto de estudos desenvolvidos nesta área centrou-se na comparação entre crianças adotadas vs não-adotadas (primeira tendência de estudos em adoção; Palacios & Brodzinsky, 2010). Brodzinsky et al. (1984) realizaram um estudo comparativo entre crianças adotadas (nacionalmente) e pares não-adotados. Observaram que os adotados, tanto rapazes como raparigas, pontuaram na competência social significativamente abaixo das crianças não-adotadas, ainda que apresentassem *scores* dentro dos valores normais da escala. Resultados semelhantes foram obtidos por Dhavale, Bhagat, e Thakkar (2005).

Tabela 1

*Sistematização e Caracterização dos Estudos sobre Competência Social em Crianças Adotadas de Idade Escolar*

<b>Estudo</b>	<b>N</b>	<b>Idade</b>	<b>Desenho metodológico</b>	<b>Terminologia usada <sup>a</sup></b>	<b>Instrumento utilizado</b>	<b>Informante</b>
Brodzinsky et al. (1984)	260	6-11 anos	• Adotados nacionalmente ( <i>n</i> = 130) vs não-adotados ( <i>n</i> = 130)	• Competência social e problemas comportamento	• <i>Child Behavior Profile</i> (CBP; Achenbach, 1978)	Mães
Stams, Juffer, Rispens, e Hoksbergen (2000)/ Jaffari-Bimmel et al. (2006) <sup>b</sup>	159	7 anos 14 anos	• Estudo longitudinal: desde os 6 meses até aos 14 anos de idade das crianças • Adoções internacionais	• Aceitação pelos pares • Problemas de comportamento • Desenvolvimento social	• Prova sociométrica • <i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL; Achenbach, 1991) • <i>California Child Q-Sort</i> (CCQ; Block & Block, 1980)	Pares Mães Professores
Dhavale et al. (2005)	60	5-10 anos	• Comparação: adotados nacionalmente ( <i>n</i> = 30) vs não-adotados ( <i>n</i> = 30) (Índia)	• Competência e problemas sociais	• <i>Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents</i> (SAICA; John, Gammon, Prusoff, & Warner, 1987)	Mães/Pais
Tan (2006)	115	6-8 anos	• Crianças com passado de negligência vs sem negligência • Raparigas adotadas da China	• Competência social	• CBCL (Achenbach, 1991)	Mães/Pais
Glennen e Bright (2005)	46	6-9 anos	• Grupo de crianças adotadas internacionalmente (Europa Oriental)	• Habilidades sociais	• <i>Social Skills Rating Scales</i> (SSRS; Gresham & Elliott, 1990)	Mães/Pais Professores
Tan (2009)	177	T1: 8.92 T2: 11.18 anos	• Estudo longitudinal com raparigas adotadas da China	• Ajustamento comportamental • Habilidades sociais	• CBCL (Achenbach, 1991) • SSRS (Gresham & Elliott, 1990)	Mães/Pais
Tan e Camras (2011)	869	T2: 11.18 anos	• Estudo longitudinal com raparigas adotadas da China • Comparação entre crianças de idade pré-escolar vs escolar vs secundário	• Habilidades sociais • Competência académica	• SSRS (Gresham & Elliott, 1990)	Mães/Pais Professores
Lloyd e Barth (2011)	353	6-14 anos	• Adotados nacionalmente vs reunificação familiar vs acolhimento familiar	• Competência social	• SSRS (Gresham & Elliott, 1990)	Mães/Pais/ Cuidadores
Barcons et al. (2012)	116	8-11 anos	• Adoções internacionais • Crianças oriundas da África vs Ásia vs Europa Oriental	• Relações interpessoais e stress social	• <i>Behavior Assessment System for Children</i> (BASC; Reynolds & Kamphaus, 2004)	Criança



(continuação da Tabela 1)

Palacios, Moreno, e Román (2013)	148	4-8 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação: adotados vs não-adotados vs institucionalizados</li> <li>• Adoções internacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> <li>• Problemas com os pares</li> <li>• Aceitação pelos pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SSRS (Gresham &amp; Elliott, 1990)</li> <li>• <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (Goodman, 1997)</li> <li>• Avaliação sociométrica</li> </ul>	Mães/Pais/ Cuidadores Professores
Petranovich, Walz, Staat, Chiu, e Wade (2015)	82	6-12 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raparigas adotadas da China vs Europa Oriental vs não-adotadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> <li>• Problemas de internalização e externalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Home and Community Social Behavior Scale</i> (HCSBS; Merrell &amp; Caldarella, 2002)</li> <li>• CBCL (Achenbach, 1991)</li> </ul>	Mães/Pais
Julian e McCall (2016)	341	5-12 anos 13-19 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte de um estudo longitudinal</li> <li>• Crianças adotadas internacionalmente vindas de instituições russas</li> <li>• Crianças idade escolar vs adolescentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociais</li> <li>• Problemas de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SSRS (Gresham &amp; Elliott, 1990)</li> <li>• CBCL (Achenbach, 1991)</li> </ul>	Mães/Pais
Barone, Lionetti, e Green (2017)	48	5-7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 90% de adoções internacionais</li> <li>• Estudo longitudinal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> <li>• Problemas de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>CCQ</i> (Block &amp; Block, 1980)</li> <li>• CBCL (Achenbach, 1991)</li> </ul>	Observador Professores
Caprin, Benedan, Ballarin, e Gallace (2017)	92	8-14 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adotadas internacionalmente da Rússia, por famílias italianas</li> <li>• Comparação adotados vs não-adotados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamento social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CBCL (Achenbach, 1991)</li> <li>• <i>Forms and Functions of Aggression Questionnaire</i> (Little, Jones, Henrich, &amp; Hawley, 2003)</li> <li>• <i>Prosocial Behavior Questionnaire</i> (Caprara &amp; Pastorelli, 1993).</li> </ul>	Mães/Pais Crianças
Pitula, DePasquale, Mliner, e Gunnar (2017)	168	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo longitudinal (avaliações 2, 8, 16 e 24 meses pós-adoção)</li> <li>• Crianças adotadas vindas do acolhimento residencial vs adotadas do acolhimento familiar vs não-adotadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações com os pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>MacArthur Health and Behaviour Questionnaire</i> (HBQ; Essex et al., 2002)</li> <li>• <i>Peer Relations Observation Inventory-Revised</i> (PROI-R; s/referência)</li> </ul>	Mães/Pais Professores Observador
Canzi, Rosnati, Palacios, e Román (2018)	53	2-14 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo longitudinal</li> <li>• Adoções internacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades socioemocionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>The Leiter-R Social-Emotional Examiner Rating Scale</i> (Roid &amp; Miller, 2002)</li> </ul>	Observador

Notas. Não foram incluídos nesta tabela os dois estudos com adolescentes mencionados no texto (Barroso et al., 2018; DeLuca et al., 2018).

<sup>a</sup> Denominações tal como usadas nos artigos.

<sup>b</sup> Jaffari-Bimmel, Juffer, van IJzendoorn, Barkermans-Kranenburg, e Mooijart (2006).

Numa nova linha de investigação surgiram os estudos que acrescentaram um terceiro grupo à comparação, o grupo das crianças que permaneceram institucionalizadas. Estes estudos comparativos permitem, por um lado, estudar a influência negativa de um passado de adversidade (crianças adotadas *vs* não-adotadas [sem *background* de privação]) e, por outro lado, estudar o impacto positivo da adoção nos *outcomes* das crianças (crianças adotadas *vs* crianças em instituição [com experiências passadas análogas, mas que ainda não foram integradas num ambiente familiar positivo]). Nesta linha, Palacios, Moreno, et al. (2013) encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as crianças em instituição, por um lado, e as crianças inseridas em ambientes familiares (famílias adotivas e famílias não-adotivas), por outro. As primeiras apresentaram significativamente mais problemas com os pares e menos habilidades sociais (Palacios, Moreno, et al., 2013). Pitula et al. (2017), por sua vez, seguiram, em pós-adoção, um grupo de crianças com história passada de acolhimento institucional. As relações sociais destas crianças foram avaliadas aos 6 anos de idade, pelos seus professores, pais e observadores, e os seus resultados foram comparados com um grupo de crianças adotadas do acolhimento familiar e um grupo controlo de crianças não-adotadas. Os professores e os observadores identificaram significativamente mais problemas sociais nas crianças adotadas com passado de acolhimento institucional, do que nas crianças não-adotadas. As crianças adotadas com passado de acolhimento familiar obtiveram pontuações intermédias não diferindo significativamente de nenhum dos outros dois grupos (Pitula et al., 2017). Este estudo complementa assim o estudo de Palacios, Moreno, et al. (2013), mostrando que mesmo dentro do grupo de crianças adotadas, dependendo do tipo de acolhimento anterior, podem existir diferenças de resultados na competência social.

Lloyd e Barth (2011), por sua vez, desenvolveram um estudo cujo objetivo era comparar os resultados desenvolvimentais de crianças que, 66 meses após terem estado em acolhimento familiar (acolhidas com menos de 13 meses), tinham regressado à sua família de origem, tinham sido adotadas ou permanecido em acolhimento familiar. Não foram observadas diferenças significativas na competência social das crianças dos três grupos (Lloyd & Barth, 2011).

Evidência empírica importante sobre o desenvolvimento da competência social em crianças adotadas foi fornecida também por estudos longitudinais. Num estudo holandês com crianças adotadas internacionalmente, seguidas desde os seis meses (idade de adoção) até aos 14 anos de idade, Stams et al. (2000) verificaram que os resultados socioemocionais e comportamentais das crianças, avaliadas aos 7 anos, eram mais favoráveis no contexto escolar, do que no contexto familiar. Em termos de problemas de comportamento, avaliados pelos pais, as crianças adotadas apresentaram níveis significativamente altos, principalmente os rapazes

(Stams et al., 2000). Aos 14 anos, Jaffari-Bimmel et al. (2006) verificaram que o desenvolvimento social destas crianças se manteve relativamente estável ao longo do tempo. Num estudo longitudinal com raparigas adotadas da China, e avaliadas quando tinham, em média, 8.82 anos (T1) e 11.18 anos (T2), Tan (2009) verificou que o ajustamento comportamental das crianças se manteve estável, mas foi observado um aumento do número de crianças com problemas de internalização (Tan, 2009). Por fim, Canzi et al. (2018) avaliaram um grupo de crianças adotadas internacionalmente, na chegada à nova família e um ano depois, tendo verificado que estas apresentaram, nas dimensões socioemocionais, um desempenho sete vezes superior ao observado à chegada à família, situando-se os seus resultados em níveis normais. Estes três estudos parecem indicar que, no primeiro ano de pós-adoção, a recuperação no desenvolvimento social é elevada, tendendo posteriormente a estabilizar.

Outros estudos têm avaliado a competência social em função de outras variáveis, como a história de negligência, a idade de adoção, a idade da criança ou o país de origem. Tan (2006), numa amostra de raparigas adotadas internacionalmente da China, comparou um subgrupo de crianças com passado de negligência com outro subgrupo sem essas experiências, não tendo observado diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na competência social. Ainda assim, Tan (2006) verificou que, no grupo de crianças negligenciadas, 16.1% apresentaram valores abaixo do limite normal na subescala das relações sociais da CBCL. Nesta amostra de raparigas adotadas da China, Tan (2009) verificou que, apesar de todas terem sido adotadas com menos de 2 anos, as crianças que tinham sido adotadas mais tarde apresentaram níveis inferiores de assertividade e níveis superiores de responsabilidade. Em termos de idade no momento do estudo, Julian e McCall (2016) observaram melhores resultados nas habilidades sociais de crianças do que de adolescentes, ambos com história passada de institucionalização na Europa Oriental. As crianças em idade escolar, especialmente aquelas adotadas antes dos 18 meses de idade, apresentaram níveis mais elevados de habilidades sociais, quando comparadas com a amostra normativa. Algumas diferenças de género também foram observadas, concluindo os autores que as raparigas, adotadas mais tarde, e na fase da adolescência, eram o grupo de maior risco em termos de habilidades sociais (Julian & McCall, 2016). Pelo contrário, Tan e Camras (2011) observaram correlações positivas entre a idade da criança e as avaliações de pais e professores das suas habilidades sociais.

Relativamente ao país de origem, as crianças oriundas da Ásia, particularmente da China, parecem apresentar relações interpessoais significativamente mais positivas (Barcons et al., 2012), melhor competência social e menores níveis de problemas de externalização (Petranovich et al., 2015) do que as crianças adotadas da Europa Oriental (Glennen & Bright,

2005). Na mesma linha, Petranovich et al. (2015) identificaram mais problemas de internalização nas crianças oriundas da China, comparativamente às crianças adotadas da Europa Oriental e a um grupo controlo de crianças não-adotadas americanas.

Os estudos, que recorrem a mais do que um informante, começam também a ser mais frequentes nesta área e a fornecer evidência científica importante. Glennen e Bright (2005) encontraram diferenças estatisticamente significativas entre pais e professores. Os pais atribuíram significativamente menos autocontrolo e assertividade às crianças do que os professores. As pontuações de habilidades sociais obtidas neste estudo foram abaixo, na média ou acima da média em função do informante (Glennen & Bright, 2005). Por sua vez, no estudo de Tan e Camras (2011), tanto os pais, como os professores, avaliaram as crianças de idade escolar (raparigas adotadas internacionalmente da China) como apresentando habilidades sociais superiores ao grupo normativo. O acordo pais-professores foi modesto. A competência académica também foi avaliada pelo professor, observando-se, novamente, resultados estatisticamente mais positivos nas crianças adotadas, comparativamente aos valores normativos da SSRS (Gresham & Elliott, 1990) para a população americana. Barone et al. (2017) usaram um Q-Sort observacional das interações sociais para avaliar a competência social de um grupo de crianças adotadas internacionalmente (oriundas de diferentes países) e verificaram que estas se encontravam em risco de baixa competência social, ainda que tenham observado uma grande variabilidade intragrupo. Apuraram ainda que, de acordo com os professores, um terço das crianças estava nos níveis de risco para problemas de externalização, ou externalização e internalização. A competência social observada e os problemas de comportamento identificados pelos professores correlacionaram-se negativamente (Barone et al., 2017). Por fim, no estudo de Caprin et al. (2017), pais e crianças revelaram resultados diferentes. De acordo com os relatos dos pais, as crianças adotadas da Rússia, por famílias italianas, tinham mais problemas do que os seus pares não-adotados (italianos). Pelo contrário, de acordo com as avaliações das próprias crianças, as crianças adotadas eram menos agressivas e tinham mais comportamentos pró-sociais. Estas diferenças estavam relacionadas com o género da criança, observando-se apenas nas raparigas (Caprin et al., 2017).

Embora desenvolvidos com adolescentes há ainda dois estudos que importa referir. Num estudo com adolescentes adotados portugueses, Barroso et al. (2018) verificaram que, de acordo com a sua própria perspetiva, os adolescentes adotados apresentaram significativamente mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento do que um grupo de adolescentes institucionalizados; mas menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento, do que um grupo de adolescentes a viver com a sua família biológica. As autoras observaram ainda

uma maior dispersão de resultados no grupo de adotados, o que poderá ser indicador de uma grande variabilidade intra-grupo. Recentemente, DeLuca et al. (2018) publicaram uma meta-análise sobre as relações sociais de adolescentes que foram adotados ou viveram em famílias de acolhimento. Os resultados mostraram que os adotados apresentaram mais dificuldades em construir/estabelecer relações próximas com os pares, comparativamente aos seus pares não-adotados, mas não se observaram diferenças estatisticamente significativas na qualidade destas relações, entre estes dois grupos; por sua vez, os adolescentes que estiveram em acolhimento familiar, reportaram relações sociais de menor qualidade que os seus pares sem história de acolhimento. Os estudos apresentavam, contudo, uma grande variabilidade nas idades consideradas, dos 6 aos 27 anos, e nos constructos usados para avaliar as relações com os pares.

Como foi referido anteriormente, a avaliação da competência social inclui, para além das habilidades sociais, a avaliação dos problemas do comportamento e da competência académica, pelo que importa fazer uma breve referência a alguns estudos nestes dois domínios. Em termos de competência académica, uma meta-análise conduzida por van IJzendoorn, Juffer, e Poelhuis (2005) permitiu verificar que as crianças adotadas apresentavam desempenhos semelhantes aos seus pares nas medidas de QI, mas estavam menos bem posicionadas em termos de rendimento académico e linguagem. Mais recentemente, numa revisão sistemática da literatura, Brown, Waters, e Shelton (2017) verificaram que a adoção se associava a baixa realização académica e elevados níveis de problemas de comportamento, em crianças de idade escolar. Em comparação com os seus pares não-adotados, as crianças adotadas apresentavam piores resultados (Brown et al., 2017). Num estudo meta-analítico, Juffer e van IJzendoorn (2005) já tinham observado níveis mais altos de problemas de comportamento em adotados do que em não-adotados (embora com dimensão de efeito baixa), e mais problemas em adotados internacionalmente do que nacionalmente. No entanto, estes resultados representam uma tendência grupal e a trajetória individual de cada criança varia bastante em função de fatores pré e pós-adoção (Grotevant & McDermott, 2014).

Por fim, falta ainda fazer referência aos estudos que exploraram a componente de validação social da competência social, ou seja, a aceitação pelos pares da criança adotada. Apenas dois estudos são conhecidos. No estudo longitudinal de Stams et al. (2000) foram observadas diferenças nos estatutos sociométricos das crianças adotadas, comparativamente aos seus pares não-adotados (avaliados aos 7 anos de idade). As raparigas adotadas estavam sobre representadas entre as crianças populares, apresentando percentagens duas vezes superiores às raparigas não-adotadas. Por outro lado, a percentagem de raparigas adotadas que foram rejeitadas foi significativamente inferior à percentagem de raparigas não-adotadas com estatuto

de rejeitadas. No estudo de Palacios, Moreno, et al. (2013), as crianças do grupo controlo apresentaram maior probabilidade de serem populares e menor probabilidade de serem rejeitadas; as crianças adotadas apresentaram menor probabilidade de serem ignoradas; e as crianças institucionalizadas tenderam a ser menos populares e mais rejeitadas. Este estudo também evidenciou diferenças de género nos estatutos sociométricos, tendo os rapazes maior probabilidade de serem rejeitados (Palacios, Moreno, et al., 2013).

Em suma, esta sistematização da investigação em adoção sobre competência social em crianças de idade escolar mostra que os estudos são escassos e os resultados são inconsistentes e, por vezes, contraditórios. Alguns estudos identificaram menores níveis de competência social em crianças adotadas do que em crianças não-adotadas (e.g., Brodzinsky et al., 1984). Outros estudos não identificaram diferenças entre crianças adotadas e crianças-não adotadas, mas sim entre adotadas e institucionalizadas (e.g., Palacios, Moreno, et al., 2013). Outros ainda, identificaram maior competência social em crianças adotadas, comparativamente à população normativa (e.g., Tan & Camras, 2011). Por fim, outros estudos identificaram diferenças significativas dentro do grupo de crianças adotadas, em função do tipo de acolhimento anterior (Pitula et al., 2017), da idade de adoção (e.g., Julian & McCall, 2016; Tan, 2009), da idade da criança (e.g., Julian & McCall, 2016; Tan & Camras, 2011) e do país de origem (e.g., Barcons et al., 2012; Petranovich et al., 2015). As avaliações da competência social parecem diferir também em função de quem é o informante (e.g., Caprin et al., 2017; Glennen & Bright, 2005).

Esta revisão mostrou que os estudos de competência social em adotados usam usualmente um informante e, quando utilizam dois, recorrem a pais e professores (e.g., Glennen & Bright, 2005; Tan & Camras, 2011), professores e observadores externos (Barone et al., 2017) ou pais e crianças (Caprin et al., 2017). Apenas Pitula et al. (2017) e Stams et al. (2000) recorreram a três informantes. Assim, diferentes termos e definições (habilidades sociais, competência social, funcionamento social, comportamento prossocial, ajustamento social, *stress* social, ...), diferentes instrumentos (SSRS, CBCL, BASC, ...), diferentes informantes (avaliações com base num único informante, ou quando dois apenas mães/pais e os professores, ou observador), diferentes tipos e grupos de comparação, crianças adotadas internacionalmente oriundas de diferentes países, diferentes fases do desenvolvimento avaliadas, etc... podem ser algumas das razões que explicam estes resultados inconsistentes da investigação nesta área. A estes fatores metodológicos juntam-se todas as diferenças inerentes ao *background* de cada criança, bem como às características das famílias adotivas.

## Correlatos/Determinantes da Competência Social

### Variáveis Individuais da Criança

**Experiências pré-adoção.** Nos últimos anos, a investigação tem mostrado que o cuidado parental, proporcionado nos primeiros anos de vida, pode influenciar de forma profunda o desenvolvimento do cérebro, regular a expressão dos genes e configurar os sistemas neuronais (van Harmelen et al., 2010). As interações recíprocas e dinâmicas, próprias de uma relação pais-filhos funcional e de um ambiente familiar de qualidade, são essenciais para a formação da arquitetura do cérebro em desenvolvimento (Belsky & de Haan, 2011; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Quando, pelo contrário, o ambiente familiar é disfuncional, e estas relações primárias são caracterizadas e compostas por experiências de maltrato, a base para o desenvolvimento social fica comprometida. Se este maltrato infantil é continuado no tempo (maltrato crónico), o impacto no desenvolvimento social é ainda maior, minando a capacidade da criança para dominar tarefas desenvolvimentais fulcrais, como a regulação das emoções e o desenvolvimento e manutenção de relações sociais positivas (Bolger & Patterson, 2001).

Estudos longitudinais têm comprovado o impacto do maltrato infantil na trajetória desenvolvimental das crianças. Bolger e Patterson (2001) testaram em que medida o comportamento agressivo e o isolamento social são mediadores significativos da relação entre o maltrato infantil (crónico) e a rejeição pelos pares. Os resultados mostraram que o maltrato está positivamente relacionado com alto risco de rejeição pelos pares, desde a infância até à adolescência, em rapazes e raparigas. O comportamento agressivo revelou-se um mediador significativo desta relação, mas o isolamento social não. Recentemente, Raby et al. (2018) investigaram o efeito das experiências precoces de maltrato (vividas durante os primeiros cinco anos de vida) no desenvolvimento social e académico, desde a infância até à idade adulta. As correlações (negativas) entre as experiências precoces de maltrato e o desenvolvimento social não diminuíram, na magnitude global, ao longo do desenvolvimento, mesmo depois de controlados os efeitos da estabilidade da qualidade do cuidado, ou outras variáveis, como o nível educacional materno, o nível socioeconómico da família, o sexo da criança ou a sensibilidade materna. Estes resultados comprovaram que a qualidade das experiências, vividas durante os primeiros anos de vida, tem influência no desenvolvimento social e académico, ao longo do tempo (Raby et al., 2018).

De acordo com Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink, e van IJzendoorn (2015), as experiências de maltrato infantil podem categorizar-se em: (a) abuso físico (imposição de

potencial ou real dano físico, causado pelo uso intencional da força de um cuidador adulto sobre a criança); (b) abuso sexual (envolvimento da criança em atividades de cariz sexual que esta não é capaz de compreender, é incapaz de consentir e para as quais não está desenvolvimentalmente preparada, ou que violam os padrões da sociedade onde vive); (c) abuso emocional (inclui a falha em providenciar um ambiente desenvolvimentalmente apropriado, que permita à criança desenvolver competências socioemocionais, de acordo com o seu potencial pessoal e no contexto da sociedade onde cresce); e (d) negligência (falha em proporcionar o desenvolvimento da criança em todos os seus domínios, incluindo o socioemocional, saúde, educação, nutrição e segurança). Note-se que, por vezes, o abuso emocional surge inserido na negligência socioemocional. Os diferentes tipos de maltrato podem coexistir, falando-se em polivitimização (Finkelhor, Turner, Hamby, & Ormrod, 2011).

Considerando isoladamente cada uma das categorias de maltrato infantil, numa meta-análise sobre a ocorrência do abuso físico, Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, e Alink (2013) verificaram uma prevalência estimada para o abuso físico de 3/1000 para estudos usando informantes e de 226/1000 para estudos evocando medidas de autorrelato. Dodge, Pettit, Bates, e Valente (1995) verificaram que as crianças vítimas de maltrato/abuso físico apresentavam, mais frequentemente do que as crianças não-maltratadas fisicamente, erros no processamento da informação social (modelo SIP), que, como vimos, é essencial para o desenvolvimento da competência social. Outros problemas socioemocionais, intimamente relacionados com o decréscimo de competência social, como a dificuldade em compreender/codificar emoções (e.g., Pears & Fisher, 2005; Pollak, Cicchetti, Hornung, & Reed, 2000), o comportamento agressivo e o isolamento social (Rogosch & Cicchetti, 1994), têm sido identificados em crianças vítimas de abuso físico. Desconhecem-se estudos que tenham abordado a relação entre abuso físico e competência social em crianças adotadas.

Relativamente ao abuso sexual infantil, na meta-análise desenvolvida por Stoltenborgh, van IJzendoorn, Euser, e Bakermans-Kranenburg (2011), observou-se uma prevalência de 127/1000 em estudos de autorrelato e de 1/1000 em estudos de informantes. Desconhecem-se estudos que tenham avaliado o impacto do abuso sexual nas habilidades sociais das crianças adotadas. Contudo, no que diz respeito aos problemas de comportamento, Crea, Easton, Florio, e Barth (2018) estudaram os efeitos, a longo prazo (até 14 anos após a adoção), do abuso sexual, comparativamente a outras formas de maltrato, nos problemas de comportamento de crianças adotadas. Os autores verificaram que as experiências de abuso sexual aumentavam em uma unidade (regressão logística) os níveis de problemas de comportamento, enquanto que as experiências de negligência aumentavam em meia unidade esses problemas. Contudo, na



presença dos dois tipos de maltrato, o efeito do abuso sexual deixava de ser significativo quando introduzido o impacto da negligência. Estes dados mostram o papel marcante da negligência no desenvolvimento de problemas de externalização, bem como o quanto devastador pode ser a polivitimização (coocorrência de diferentes formas de maltrato).

Embora seja a forma de maltrato mais prevalente (Sanchez & Pollak, 2009; U.S. Department of Health & Human Services, 2017), a negligência, e o seu impacto no desenvolvimento, têm sido “negligenciados” na literatura e investigação (de Bellis, 2005; Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2013). Apesar das suas características distintas, existem quatro tipos de negligência, que frequentemente coocorrem: (a) negligência física/de supervisão (falha em fornecer uma alimentação equilibrada, cuidados de higiene e uma supervisão adequada que garanta a segurança da criança); (b) negligência psicológica (incapacidade em atender às necessidades socioemocionais da criança); (c) negligência médica (falha em assegurar tratamento adequado para um problema de saúde identificado); e (d) negligência educacional (incapacidade em assistir às necessidades formais de aprendizagem de uma criança; Pears, Kim, & Fisher, 2008).

A negligência tem um efeito particularmente nefasto no desenvolvimento (Hildyard & Wolfe, 2002). Uma das suas principais consequências é a alteração dos sistemas neurobiológicos do *stress* (Belsky & de Haan, 2011; Gunnar & Fisher, 2006). Uma vez que as relações responsivas são desenvolvimentalmente esperadas e biologicamente essenciais, a sua ausência representa uma ameaça ao bem-estar da criança, fazendo com que o sistema de resposta corporal ao *stress* seja ativado (National Scientific Council on the Developing Child, 2012). Quando a baixa responsividade às necessidades socioemocionais da criança persiste, o sistema neurobiológico tende a ativar-se permanentemente, tendo os seus efeitos biológicos consequências negativas, uma vez que o corpo está em estado de alerta permanente e desenvolve o que a literatura tem denominado de *stress* tóxico (Carlson & Earls, 1997; National Scientific Council on the Developing Child, 2016). A investigação mostra que os sistemas primários de resposta ao *stress*, o *sympathetic-adrenal-medullary* (SAM) – que produz adrenalina e afeta o coração e a respiração – e o *hypothalamic-pituitary-adrenal* (HPA) – que eleva o cortisol (hormona do *stress*) – sofrem perturbações face à privação socioemocional e afetam o desenvolvimento, particularmente o desenvolvimento social, das crianças em geral, e das crianças adotadas em específico (e.g., Gunnar, Frenn, Wewerka, & van Ryzin, 2009).

No que diz respeito à relação entre experiências precoces de negligência e competência social das crianças, Lum, Powell, e Snow (2018) estudaram o impacto de diferentes tipos de maltrato nas habilidades sociais de 83 crianças (5-12 anos), usando como instrumento de

avaliação as SSIS-RS (*Social Skills Improvement System – Rating Scales*; Gresham & Elliott, 2008a). Verificou-se que as crianças com experiências prévias de negligência apresentavam significativamente menos habilidades sociais. Os autores obtiveram também uma correlação significativa entre a idade da criança no momento dos abusos e as suas habilidades sociais e problemas de comportamento atuais. Quanto mais tardiamente ocorreu o abuso emocional, mais baixos foram os níveis de habilidades sociais e mais altos os de problemas de comportamento. Em crianças adotadas, Tan e Marfo (2006) verificaram que a história de negligência pré-adoção foi um preditor significativo de problemas de internalização e externalização, embora não tenha sido encontrado um efeito significativo da negligência na dimensão das relações sociais, avaliada com a CBCL (Tan, 2006). Desconhecem-se outros estudos que tenham avaliado o impacto da negligência na competência social dos adotados.

O desenvolvimento saudável de uma criança pode ser ameaçado, não apenas pela exposição a experiências negativas, como o abuso sexual ou o maltrato físico, mas também pela ausência, ou insuficiência, de experiências essenciais ao seu desenvolvimento positivo (National Scientific Council on the Developing Child, 2012). Com a retirada da criança em perigo do contexto familiar de origem, a sua colocação num contexto institucional – medida de colocação para a maioria das crianças, em Portugal –, embora a proteja desse perigo (eliminação da experiência negativa), coloca-a novamente numa situação de privação socioemocional (ausência de experiência), que tem sido considerada uma nova forma de maltrato infantil (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2010). Juffer et al. (2011) denominaram a institucionalização como uma experiência de “negligência estrutural”. Na estrutura de uma instituição, que envolve trabalho por turnos e se caracteriza por um baixo rácio cuidador-criança (Berens & Nelson, 2015), as crianças recebem pouca atenção individualizada e têm poucas oportunidades para desenvolver relações significativas com os seus cuidadores (Julian et al., 2018). Independentemente da qualidade em si, o contexto institucional não é capaz de proporcionar à criança interações privilegiadas, com um cuidador individual, sensível, responsivo e estável, e com a presença consistente que é necessária ao seu bom desenvolvimento (Julian & McCall, 2016); constituindo-se, por isso, um fator de risco cumulativo na sua trajetória desenvolvimental (Zeanah & Sonuga-Barke, 2016). Além disso, o ambiente institucional tende a incentivar a conformidade do grupo: as crianças comem, dormem e brincam em horários específicos e de maneira prescrita, com pouco espaço para a criatividade ou flexibilidade (Julian & McCall, 2016). Mesmo durante a brincadeira, quando ocorrem interações com os cuidadores, estas são demasiado diretivas, baseadas na função profissional

de resposta às necessidades básicas da criança, e não numa função afetiva, de estabelecimento de relação (McCall et al., 2018).

A investigação tem mostrado que este contexto de desenvolvimento atípico e as experiências de privação socioemocional nele vivenciadas alteram o desenvolvimento da estrutura cerebral. Hodel et al. (2015) estudaram uma amostra de 110 crianças adotadas internacionalmente (12-14 anos), examinando o efeito a longo prazo da experiência de institucionalização vivida durante os primeiros anos de vida. Observou-se que este período de institucionalização, mesmo sendo muito curto, está associado a alterações na morfologia do cérebro, que persistem ao longo do tempo. O córtex pré-frontal é particularmente suscetível à institucionalização, diminuindo significativamente de volume; o volume do hipocampo correlacionou-se negativamente com o tempo vivido em instituição.

A falta deste cuidado responsivo e consistente tem sido também apontada como a principal razão para muitas crianças pós-institucionalizadas exibirem uma extrema desinibição social com adultos desconhecidos (e.g., Gleason et al., 2014; Lawler, Hostinar, Mliner, & Gunnar, 2014; Zeanah & Gleason, 2015). Chisholm (1998) sugeriu que ser excessivamente sociável, em contexto institucional, ajuda a atrair a atenção dos cuidadores, sendo, por isso, reconhecido como um comportamento adaptativo, na medida em que, com ele, a criança consegue atingir o seu fim. Este comportamento tem sido denominado na literatura como *comportamento de vinculação desinibido*, *amizade/sociabilidade indiscriminada* ou *comportamento social indiscriminado/desinibido* (MacLean, 2003). O comportamento social desinibido – que se encontra diretamente relacionado com menores níveis de habilidades sociais e mais problemas de interação com os pares (Thompson, 2000) – correlacionou-se significativamente com mais tempo de vivência em instituição (Bruce Tarullo, & Gunnar, 2009). Bruce et al. (2009) estudaram este comportamento, comparando dois grupos de crianças adotadas internacionalmente, um vindo do acolhimento residencial e outro do acolhimento familiar, com um grupo controlo de crianças criadas pelas suas famílias biológicas. Entre os dois grupos de crianças adotadas não se observaram diferenças estatisticamente significativas. As crianças adotadas (de ambos os grupos) apresentaram níveis de comportamento social indiscriminado mais altos do que as crianças não-adotadas. Resultados semelhantes foram observados por Lawler et al. (2014).

A investigação tem mostrado que as crianças apresentam melhores resultados desenvolvimentais em acolhimento familiar do que em acolhimento institucional (e.g., Almas et al., 2015; Smyke, Zeanah, Fox, Nelson, & Guthrie, 2010; Smyke et al., 2012), e que quando o cuidado socioemocional nas instituições é melhorado, ou as crianças transitam para um

acolhimento familiar de qualidade, os resultados desenvolvimentais e comportamentais melhoram significativamente (e.g., Hermenau, Goessmann, Rygaard, Landolt, & Hecker, 2017; Julian et al., 2018). No entanto, no que diz respeito a comportamentos desorganizados, como o comportamento social indiscriminado, estes parecem persistir no tempo, sendo difíceis de extinguir e tornando-se não-adaptativos em contextos familiares. Humphreys, Nelson, Fox, e Zeanah (2017) verificaram que, oito anos depois de saírem da instituição, e depois de serem colocadas em famílias de acolhimento de alta qualidade, as crianças participantes no seu estudo continuavam a apresentar sinais de comportamento social indiscriminado/desinibido. Resultados semelhantes já haviam sido encontrados por Hodges e Tizard (1989).

Muito recentemente, Julian et al. (2018) publicaram os resultados de um estudo de *follow-up* de um programa de intervenção em instituições russas (*Russian Federation Baby Homes* – BHs), que criou, para um grupo de crianças, um contexto institucional mais próximo do ambiente familiar, isto é, com menos crianças, com um cuidado mais individualizado e cuidadores melhor formados. Estas crianças foram seguidas depois de integradas numa família adotiva (um mês a 6.5 anos de pós-adoção; em média três anos de tempo de adoção). Os autores observaram menores níveis de comportamento social indiscriminado e menos problemas de comportamento nas crianças sujeitas à intervenção, comparativamente às crianças sem condição de intervenção.

A idade com que se entra no acolhimento institucional tem também influência na competência social dos adotados. Barroso et al. (2018) observaram uma correlação significativa negativa entre as habilidades sociais dos adotados e a idade com que tinham sido institucionalizados. Relativamente ao impacto do tempo de institucionalização, alguns estudos mostraram uma correlação positiva entre os problemas sociais e o tempo de vivência em instituição (e.g., Thompson, 2000), enquanto outros não observaram relações significativas entre estas duas variáveis (e.g., Caprin et al., 2017). A idade de adoção, como representação do tempo vivido em adversidade, parece assumir também um papel importante como correlato da competência social (Julian, 2013). Estudos anteriores parecem indicar, de modo maioritariamente consistente, a existência de um ponto de separação (*step function*), isto é, um “período sensível”. Tendencialmente, crianças adotadas antes dos 18 meses de idade apresentam resultados comparáveis a crianças nunca institucionalizadas (nas crianças oriundas da Roménia o ponto de corte é mais baixo – seis meses), quer ao nível das habilidades sociais, quer em termos de problemas de comportamento; crianças adotadas depois dos 18 meses encontram-se em risco de problemas socioemocionais (e.g., Hawk & McCall, 2011, 2014; Julian, 2013; Julian & McCall, 2016; Merz & McCall, 2010; Rutter et al., 2010). Estes

resultados constituem evidência empírica a favor da hipótese de que os efeitos das experiências são programados no cérebro para determinados períodos desenvolvimentais sensíveis (Julian, 2013). Outros estudos, por outro lado, encontraram correlações estatisticamente significativas e negativas entre a idade de adoção e a competência social dos adotados (e.g., Barcons et al., 2012; Barone et al., 2017; Tan & Camras, 2011), constituindo evidência empírica a favor da tese dos efeitos cumulativos da adversidade no desenvolvimento (Julian, 2013).

Finet, Vermeer, Juffer, e Bosmans (2018) avaliaram o impacto do passado de adversidade, vivido, quer na família biológica quer no acolhimento, nos problemas de comportamento e no comportamento prossocial de uma amostra de raparigas adotadas da China. A privação socioemocional prévia à adoção correlacionou-se negativamente com o comportamento prossocial e positivamente com os problemas de internalização e externalização da criança, reportados pelos pais adotivos.

**Temperamento.** Alguns autores têm concetualizado o temperamento como a parte da personalidade que é geneticamente determinada (e.g., Buss & Plomin, 1984). Outros têm defendido que o temperamento é a manifestação observável da personalidade emergente da criança, isto é, o núcleo à volta do qual as dimensões subsequentes da personalidade se desenvolvem (e.g., Muris & Ollendick, 2005), num complexo processo de interação com o ambiente social, que gradualmente e sucessivamente produz mudanças nestas características e proporciona o desenvolvimento de novas qualidades (Shiner & Caspi, 2003). O temperamento baseia-se, assim, nas diferenças individuais ao nível da reatividade e regulação, e mostra evidência de ser tanto estável, isto é, geneticamente determinado, como mutável, isto é, influenciado pelas experiências/interações ao longo do tempo (Janson & Mathiesen, 2008; Kiff, Lengua, & Zalewski, 2011; Rothbart & Bates, 2006). São essencialmente quatro as dimensões do temperamento que têm sido reconhecidas pela investigação: a reatividade ou emocionalidade negativa, a inibição/retraimento ou sociabilidade, a atividade e a persistência na tarefa (McClowry, 2002; Sanson, Hemphill, & Smart, 2004). As três primeiras são características de um temperamento difícil e a última de um temperamento fácil (McClowry, 2002). O temperamento tem sido essencialmente estudado na infância (Mullineaux, Deater-Deckard, Petrill, Thompson, & DeThorne, 2009). Contudo, os anos escolares são fulcrais, pois o temperamento influencia as interações e o ajustamento social (McClowry et al., 1994), uma vez que é um sistema de processamento da informação através do qual a criança vê e interage com o mundo, influenciado o seu desenvolvimento e a resposta dos outros (Rothbart & Bates, 2006).

A evidência de estudos longitudinais, que seguem as crianças desde a infância até à adolescência, comprova o papel poderoso do temperamento no desenvolvimento da

competência social (McDonald & Rubin, 2017; Sanson et al., 2004). Vários modelos têm sido propostos para explicar os processos desenvolvimentais através dos quais o temperamento exerce o seu efeito na competência social. Em alguns, o temperamento tem um efeito linear direto, enquanto que noutros o efeito é indireto, como mediador ou, mais frequentemente, como moderador, exacerbando ou amortecendo determinados efeitos (e.g., Chang, Shelleby, Cheong, & Shaw, 2012; Kiff et al., 2011; Mathiesen & Prior, 2006). Modelos mais complexos incluem interação (implicam efeitos multiplicativos) ou influências transacionais, isto é, envolvem uma interação em constante progresso entre as características intrínsecas do indivíduo e os aspetos do ambiente (Sanson et al., 2004).

Vários modelos sobre como as diferenças individuais são suscetíveis ao ambiente, demonstraram aumentada sensibilidade de algumas crianças a: (a) ambientes stressantes (*diathesis-stress model*; Monroe & Simons, 1991; Roisman et al., 2012); (b) ambientes de suporte/positivos (*vantage sensitivity model*; Pluess, 2017; Pluess & Belsky, 2013); (c) ou a ambos (*differential susceptibility model*; Ellis, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2011). De acordo com a teoria da suscetibilidade diferencial (último modelo), as crianças com temperamento difícil (alta emocionalidade/reactividade negativa), comparativamente àquelas com temperamento fácil, podem ser particularmente vulneráveis à adversidade, especialmente ao maltrato, ao mesmo tempo que também beneficiam mais de ambientes familiares ricos e promotores do desenvolvimento (Kochanska & Kim, 2013; Tung, Noroña, Lee, Langley, & Waterman, 2018). Para o bem e para o mal, as crianças com temperamento difícil/reactivo são mais sensíveis ao ambiente (Ellis et al., 2011), beneficiando da influência de um ambiente positivo (por exemplo, a família adotiva) e, ao mesmo tempo, mostrando os piores resultados desenvolvimentais quando expostas a ambientes de baixa qualidade (por exemplo, uma família biológica disfuncional; Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2015; Slagt, Dubas, Dekovic, & van Aken, 2016). Por exemplo, no estudo de Barone, Ozturk, e Lionetti (2018), as crianças adotadas com um temperamento difícil foram aquelas que mais beneficiaram do aumento da disponibilidade emocional materna (adotiva) e da intervenção no comportamento, melhorando o seu ajustamento socioemocional.

A adoção é uma experiência natural (Haugaard & Hazan, 2003), onde as crianças são cuidadas e criadas por pais aos quais não estão geneticamente ligadas. Isto significa que todas as semelhanças entre pais adotivos e filhos adotados não são partilhadas pelos genes, mas sim resultado das influências ambientais. Para além disto, todas as associações entre a criança adotada e a sua família biológica (com quem esta não cresce) refletem influências genéticas (Beekman et al., 2015; Leve et al., 2013). As crianças adotadas são por isso um grupo

privilegiado para estudar o temperamento e o seu impacto no desenvolvimento. Os resultados dos estudos comparativos entre crianças adotadas e não-adotadas, ao nível do temperamento, são contraditórios. Plomin, Coon, Carey, DeFries, e Fulker (1991) constataram menores níveis de reatividade negativa e maiores níveis de sociabilidade nos adotados, comparativamente aos não-adotados. Pelo contrário, mais recentemente, Dalen e Theie (2014) observaram a existência de diferenças significativas, entre adotados e não-adotados, apenas no período inicial de vivência com a família adotiva, apresentando as crianças adotadas maiores níveis de atividade e reatividade. Face a estas contradições, é importante estudar os processos que podem conduzir a essas diferenças, particularmente a interação do temperamento com outras variáveis na explicação dos *outcomes* da criança. Leve, Scaramella, e Fagot (2001) não identificaram diferenças entre mães e pais (adotivos) nas avaliações do temperamento dos filhos adotados.

Relativamente ao papel do temperamento na competência social, no contexto da investigação em adoção, os estudos são mais escassos. O estudo longitudinal de Stams, Juffer, e van IJzendoorn (2002) evidenciou que um temperamento fácil está associado a resultados positivos no desenvolvimento social, cognitivo e da personalidade, da infância até à idade escolar. A interação entre uma vinculação desorganizada e um temperamento difícil predisse menos autocontrolo e pior desenvolvimento cognitivo, mas a interação entre o temperamento e o desenvolvimento social (moderação) não se revelou significativa (Stams et al., 2002). No seguimento deste estudo, Jaffari-Bimmel et al. (2006), avaliando as crianças desde a infância até à adolescência, verificaram que o desenvolvimento social e o temperamento eram relativamente estáveis ao longo do tempo. Os autores observaram ainda que os efeitos negativos de um temperamento difícil no desenvolvimento social da criança foram amortizados pela sensibilidade materna durante a idade escolar e adolescência. Van der Voort, Linting, Juffer, Bakermans-Kranenburg, e van IJzendoorn (2013) seguiram 160 adotados, da infância até à adolescência, e concluíram que um temperamento difícil predizia mais problemas de comportamento. Tung et al. (2018), num estudo longitudinal com 82 crianças adotadas do acolhimento familiar, verificaram que o temperamento reativo emergiu como um fator de risco, predizendo altos níveis de externalização no momento de integração na família, bem como o aumento desses problemas ao longo dos primeiros cinco anos de pós-adoção.

**Regulação emocional.** A capacidade para manter e modular uma experiência emocional é uma tarefa essencial no desenvolvimento das crianças (Halberstadt et al., 2001). A regulação emocional inclui processos internos (e.g., cognição e atenção) e externos (e.g., resposta fisiológica), responsáveis pela monitorização, avaliação, manutenção e modificação das respostas emocionais, em função dos objetivos pessoais e das exigências ambientais (Gratz &

Roemer, 2004; Thompson, 1994). No presente projeto de investigação, a regulação emocional será definida e conceptualizada enquanto constructo abrangente que envolve dois processos emocionais distintos, mas interligados (Oattes, Kosmerly, & Rogers, 2018): a labilidade emocional e a regulação (emocional) adaptativa. A labilidade emocional tem sido descrita como a reatividade ou sensibilidade de um indivíduo a eventos desencadeadores de emoções, e associada a respostas emocionais mais intensas (Dunsmore, Booker, & Ollendick, 2013). Um indivíduo que é emocionalmente lábil apresenta-se como instável, facilmente irritável e excessivamente sensível a estímulos emocionais, tendo dificuldade em recuperar desses estímulos (Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013). A regulação adaptativa, por sua vez, é descrita como a capacidade de um indivíduo para identificar, rotular e aceitar as emoções (positivas ou negativas), sendo capaz de inibir, melhorar ou manter a sua excitação emocional por meio de estratégias de autogestão (Gratz & Roemer, 2004; Shields & Cicchetti, 1997). A labilidade emocional e a regulação emocional apresentam-se inversamente correlacionadas: indivíduos que experimentam alta labilidade emocional têm maior dificuldade em regular as suas emoções (Kim-Spoon et al., 2013).

É nas interações sociais que a regulação emocional se desenvolve e, por isso, tem sido associada ao desenvolvimento social em geral (e.g., Burkholder, Koss, Hostinar, Johnson, & Gunnar, 2016; Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010) e, em específico, à qualidade das amizades (e.g., Blair et al., 2014), à manutenção de relações sociais positivas (e.g., Kim & Cicchetti, 2010), ao desempenho de habilidades sociais (e.g., Bandon, Calkins, Grimm, Keane, & O'Brien, 2010; Monopoli & Kingston, 2012) e à competência social (e.g., Spinrad et al., 2006). Por sua vez, a labilidade emocional tem sido associada a dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais positivas e no desempenho de habilidades sociais (e.g., Eisenberg et al., 1995). A investigação recente tem reconhecido a regulação emocional como tendo um efeito não apenas direto, mas também indireto, sendo identificada como mediadora ou moderadora do efeito de outras variáveis na competência social (Eisenberg, Spinrad, & Valiente, 2018).

A idade escolar é uma etapa particularmente desafiante no que diz respeito à regulação das emoções. Nesta fase, as crianças conseguem compreender melhor as emoções, estão mais conscientes do que não podem controlar e como podem utilizar a regulação emocional para se adaptar às circunstâncias ambientais (Eisenberg & Morris, 2003). As exigências sociais próprias da idade são o palco para testar as habilidades de autorregulação adquiridas até então. Os primeiros anos de vida são períodos sensíveis para o desenvolvimento da capacidade de regulação das emoções (Gee, 2016), essencialmente desenvolvida no contexto familiar (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). À semelhança do desenvolvimento das relações de



vinculação, as habilidades de regulação emocional começam a desenvolver-se na interação pais-filhos, sendo estes que, intencionalmente ou por meio de modelagem, ensinam estratégias para as crianças se autorregularem (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Morris et al., 2007).

Um ambiente familiar emocionalmente estável é, por isso, essencial ao desenvolvimento da capacidade de regulação das emoções (Batki, 2018). Nas famílias desestruturadas, negligentes e/ou abusadoras, onde o ambiente familiar é imprevisível e desorganizado, os pais estão menos aptos a proporcionar aos filhos ambientes de suporte e de “andaime”, indispensáveis à aprendizagem de estratégias construtivas que regulem os seus estados emocionais (Gunnar & Donzella, 2002; Kim-Spoon et al., 2013; Kim-Spoon, Haskett, Longo, & Nice, 2012). Além disso, ambientes incapazes de proporcionar um cuidado, atenção e suporte individualizado, estável e consistente, como é o caso das instituições, tornam as crianças altamente reativas e desreguladas emocionalmente (Morris et al., 2007). As crianças adotadas, com passado de adversidade, apresentam frequentemente dificuldades em áreas do funcionamento cognitivo, como o funcionamento executivo (e.g., o controlo inibitório, isto é, a capacidade de inibir respostas indesejadas, é uma importante função executiva), que se encontra intimamente relacionado com o desenvolvimento da regulação emocional (Burkholder et al., 2016; Gee, 2016; Pollak et al., 2010).

Por estas razões, a população de adotados é, mais uma vez, um contexto privilegiado para o estudo desta variável. Todavia, existem apenas alguns estudos (e muito recentes) que investigaram a regulação emocional no contexto da adoção. Batki (2018) comparou três grupos de crianças (com 4-6 anos de idade no momento do estudo), em termos de regulação emocional: (a) crianças que tinham estado institucionalizadas e foram adotadas antes dos seis meses de idade; (b) crianças adotadas às seis semanas de vida; (c) crianças criadas pelos seus pais biológicos. Os resultados reportados suportam a hipótese de que a institucionalização diminui as oportunidades de desenvolvimento da regulação emocional, apresentando o primeiro grupo menos habilidades de autorregulação do que os restantes grupos. Na mesma linha, Tottenham et al. (2010), num estudo neurobiológico, mostrou que as adoções tardias foram associadas a menor regulação emocional nas crianças. Bridgett et al. (2018) forneceram evidência científica que comprova a importância dos comportamentos de socialização para o desenvolvimento da autorregulação, bem como a influência, tanto da mãe como do pai adotivo, no desenvolvimento da regulação emocional da criança adotada. Merchant (2018), num estudo com mães adotivas de crianças com 8-12 anos de idade, verificou que o nível de *emotion coaching* das mães adotivas se relacionou significativa e positivamente com a regulação emocional dos filhos, mas não com a labilidade emocional. Assim, o treino emocional parental promove o

desenvolvimento da habilidade das crianças para gerir as suas emoções, mas não tem impacto/relação na sua sensibilidade emocional. A autora verificou que o nível de *emotion coaching* materno é um mediador da relação entre o padrão de vinculação da mãe adotiva e a regulação emocional da criança adotada.

Puetz et al. (2014), num estudo com crianças adotadas ou acolhidas em família, em comparação com crianças que cresceram nas suas famílias biológicas (grupo controlo), verificaram que, em situações de rejeição pelos pares, crianças com um passado de *stress* reportaram significativamente mais sentimentos de exclusão e frustração, comparativamente às crianças do grupo de controlo. Isto deve-se ao facto que as crianças com passado de *stress* tóxico têm alterações nos circuitos neuronais implicados na capacidade de regulação emocional, interferindo, desta forma, com a capacidade de se autorregular quando rejeitadas pelos pares (Puetz et al., 2014). Este estudo foi realizado com crianças de idade escolar e desconhecem-se outros que tenham explorado a relação entre regulação emocional e competência social e/ou rejeição pelos pares, pelo que a evidência empírica sobre esta relação advém de alguns estudos com adolescentes. Pace, Di Folco, e Guerriero (2018) testaram um modelo de moderação do estatuto adotivo na associação entre os processos de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão expressiva) e os problemas de comportamento em adolescentes. Os autores verificaram que a baixa reavaliação cognitiva aumentava significativamente os problemas de externalização, apenas nos adolescentes adotados, e não nos não-adotados. Num outro estudo, Qin, Kim, Su, Hu, e Lee (2017) verificaram que adolescentes com um perfil de regulação emocional caracterizado por alta reavaliação (*reappraisal*) e baixa supressão (*supression*) reportaram níveis mais elevados de competência social, comparativamente aos adolescentes com alta reavaliação/moderada supressão ou moderada reavaliação e moderada supressão.

### **Representações de vinculação, segurança emocional e funcionamento reflexivo.**

Embora abundante, a investigação na área da vinculação em adotados centra-se essencialmente na comparação de padrões de vinculação de adotados e não-adotados ou nos modelos internos de vinculação estabelecidos entre criança adotada e pais adotivos (e.g., Steele, Hodges, Kaniuk, Hillman, & Henderson, 2003; van den Dries, Juffer, van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2009). Menos estudos se têm centrado nas representações mentais de vinculação. No entanto, uma das hipóteses centrais da teoria da vinculação é que as experiências precoces de relações de vinculação formam um conjunto de representações mentais acerca das mesmas, que acompanham a criança ao longo da sua vida (Raby & Dozier, 2019). O passado de adversidade das crianças adotadas parece ser um precursor das representações mentais de

vinculações inseguras e desorganizadas, especialmente em situações de adoções tardias (e.g., Cyr et al., 2010; Escobar, Pereira, & Santelices, 2014; Escobar & Santelices, 2013; Pace, Cavanna, Velotti, & Zavattini, 2014). Por sua vez, a mudança radical nas relações emocionais imposta pela adoção tem implicações ao nível das representações mentais de vinculação dos adotados (Román, Palacios, Moreno, & López, 2012; Steele, Hodges, Kaniuk, & Steele, 2009). A investigação nesta área tem mostrado que os sistemas de vinculação podem ser reorganizados e que a criança é capaz de gerar novas relações de vinculação (Carlson, Hostinar, Miller, & Gunnar, 2014; Pace & Zavattini, 2011), tendo os pais adotivos um papel essencial na recuperação da segurança emocional da criança. Aspetos do funcionamento parental, como a sensibilidade, o padrão de vinculação ou a disponibilidade emocional, têm sido identificados como preditores de resultados positivos nas representações de vinculação das crianças (e.g., Barone et al., 2017; Beijersbergen, Juffer, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2012; Piermattei, Pace, Tambelli, D’Onofrio, & Di Folco, 2017; Schoenmaker et al., 2015).

A idade escolar é uma fase de importantes transformações ao nível das representações mentais das relações, e as relações fora da família, com outras pessoas significativas (e.g., pares), ganham importância na vida da criança (Palacios & Brodzinsky, 2010). A relevância destas relações extrafamiliares tem vindo a ser reconhecida também no contexto da adoção, emergindo uma nova tendência de investigação, ao nível das representações de vinculação, que considera a importância de modelos internos de vinculação da criança, durante a idade escolar e adolescência, não focados exclusivamente na relação pais-filhos (Pace, 2014). De acordo com Steele e Steele (2005), uma criança em idade escolar com uma representação mental de vinculação segura é uma criança que tem a capacidade de precisar e depender dos outros, de mostrar abertura para explorar relações importantes e facilidade em lidar com aspetos “menos perfeitos” do seu *self*. Pelo contrário, crianças com uma representação de vinculação insegura-ambivalente são crianças que tendem a ser inflexíveis nas suas relações, têm uma necessidade constante de aprovação por parte dos seus cuidadores e mostram excessiva “auto-culpa” ou excessiva culpabilização dos pais. Nas crianças inseguras/evitantes, o *self* é retratado como forte, sem necessidade dos outros, e as experiências negativas são constantemente minimizadas. Por fim, as crianças desorganizadas são crianças que mostram estratégias contraditórias e até incompatíveis com os adultos cuidadores (Steele & Steele, 2005).

Román et al. (2012) analisaram as representações de vinculação numa amostra de 40 crianças adotadas internacionalmente (4-8 anos de idade no momento de estudo), em comparação com um grupo de crianças institucionalizadas e um grupo de controlo de crianças que cresceram com as suas famílias biológicas, sem história de adversidade. Os resultados do

estudo mostraram que as representações mentais dos adotados são mais negativas do que as das crianças do grupo de controlo, e muito similares às das crianças institucionalizadas. As crianças adotadas e institucionalizadas apresentaram mais indicadores de insegurança, evitamento e desorganização, comparativamente ao grupo de controlo. As crianças adotadas apresentaram níveis mais altos de segurança e níveis mais baixos de insegurança, evitamento e desorganização, do que as institucionalizadas, embora as diferenças não fossem significativas (Román et al., 2012). De realçar ainda que os autores encontraram uma correlação positiva entre o tempo de vivência na família biológica e os indicadores de segurança. As crianças adotadas com irmãos apresentaram menos indicadores de insegurança e desorganização, e o tempo de adoção aumentou em 11% a variância explicada das representações mentais de segurança nas crianças adotadas. Howard et al. (2017) exploraram as representações de vinculação numa amostra de crianças adotadas vindas do acolhimento residencial, através dos seus desenhos de família, e compararam-nas com as de um grupo de crianças não-adotadas. Os autores observaram um maior risco para perturbações de vinculação no grupo das crianças adotadas. Howard et al. (2017), à semelhança de Pace, Zavattini, e Tambelli (2013), identificaram a análise dos desenhos da família como um método válido para aceder às representações de vinculação das crianças adotadas.

Alguns estudos em adoção exploraram a relação/impacto das representações de vinculação e segurança emocional na competência social da criança de idade escolar. Barcons et al. (2012), num estudo com crianças de 8-11 anos, adotadas internacionalmente, mostraram que as crianças classificadas como seguras nas suas representações de vinculação tinham significativamente melhores relações interpessoais. De forma semelhante, Barcons et al. (2014) observaram uma relação positiva entre representações de vinculação seguras e habilidades sociais. Usando a *Family and Friends Interview* (FFI), os autores identificaram representações de vinculações seguras em 58.9% das crianças (8.33 anos de idade, em média) e representações mentais de vinculações inseguras em 41.1% das crianças (apenas 3% com um padrão de vinculação desorganizada). Todos os participantes deste estudo tinham sido adotados internacionalmente e o país de origem revelou-se um fator importante nas representações mentais de vinculação: as crianças vindas da Europa Oriental tinham mais do dobro do risco de terem um padrão de vinculação insegura (comparativamente a crianças da Ásia, África e América do Sul; Barcons et al., 2014). Barone et al. (2017) verificaram que, dois anos após a adoção (crianças com 5-7 anos de idade no momento do estudo), as crianças com uma representação de vinculação segura apresentavam maior competência social do que as crianças com uma representação de vinculação insegura ou desorganizada. Román, Hodges, Palacios,

Moreno, e Hillman (2018) verificaram que as crianças com representações de vinculação negativas (insegura ou desorganizada) apresentavam significativamente mais problemas com os pares e menor comportamento pró-social (medidas pelo SDQ), do que as crianças com representações mentais de vinculação positivas (segura).

Relativamente ao impacto das representações de vinculação nos problemas de comportamento dos adotados, recentemente, Pace et al. (2018) testaram o efeito moderador do estatuto de adotado na relação entre as representações de vinculação e os problemas de comportamento. Para tal, os autores utilizaram dois grupos de adolescentes (13 anos de idade, em média): um grupo de adotados internacionalmente quando tinham em média 6 anos de idade ( $n = 46$ ) e um grupo de adolescentes italianos não-adotados ( $n = 34$ ). As representações de vinculação foram avaliadas através da FFI e os problemas de comportamento por meio da CBCL. A hipótese de moderação não foi comprovada, mas a representação de uma vinculação desorganizada predisser, positiva e significativamente, em ambos os grupos, os problemas de internalização (mas não os problemas de externalização; Pace et al., 2018).

As representações mentais de vinculação e segurança emocional da criança relacionam-se diretamente com o funcionamento reflexivo. Este constructo diz respeito aos processos psicológicos que permitem à criança considerar/reconhecer a existência e natureza dos estados mentais do outro, bem como os seus próprios estados mentais (Fonagy & Target, 1997). Ao ser capaz desta mentalização, o comportamento passa a ter um significado para a criança e torna-se previsível (Kriss, Steele, & Steele, 2012). Muito pouco se sabe acerca da capacidade de funcionamento reflexivo das crianças adotadas, ainda que seja defendido que baixo funcionamento reflexivo está intimamente relacionado com maior adversidade durante o período de pré-adoção (Pace, 2014). Segundo Pace et al. (2014), o passado de adversidade interfere com a capacidade de mentalização de duas formas: pela descontinuidade nas relações de vinculação e pela probabilidade de desenvolvimento de vinculações desorganizadas, que evocam reações de medo nas crianças, aumentando o risco de estas desenvolverem representações desorganizadas de si mesmas; e interferindo com a capacidade da criança para refletir sobre os estados mentais, seus e dos outros. Contudo, Groza e Muntean (2016) concluíram que os adotados tinham um bom funcionamento reflexivo (avaliado através da FFI), conseguindo aceder facilmente à perspetiva mental dos outros, bem como mostrar compreensão pelos sentimentos inerentes às suas relações. Neste estudo, apenas 54% dos adotados foram classificados como tendo uma representação de vinculação segura.

**Estratégias de coping.** A capacidade para lidar com o *stress*/problemas do dia-a-dia depende do reportório individual de estratégias de *coping* (Lazarus & Folkman, 1984). O *coping*

tem sido definido como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais usados para lidar com as exigências/desafios externos e/ou internos, bem como com as emoções por eles originadas, que são avaliados como excedendo os recursos individuais (Lazarus, 2004; Lazarus & Folkman, 1984). Embora não exista um padrão de *coping* necessariamente associado a melhores resultados desenvolvimentais, o uso de diferentes estratégias pode produzir diferentes resultados. A competência social é um fator que pode funcionar como um “trunfo” para lidar com o *stress*, ao mesmo tempo que é predita significativamente pelo uso de estratégias de *coping* mais adaptativas (Clarke, 2006). A investigação tem mostrado correlações significativas entre altos níveis de competência social e o uso de estratégias de *coping* construtivas/ativas, como o *coping* focado no problema e a procura de suporte (e.g., Clarke, 2006; de Boo & Wicherts, 2009; Eisenberg et al., 1993; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002; Reijntjes, Stegge, & Terwogth, 2006; Zimmer-Gembeck, Lees, & Skinner, 2011). Adicionalmente, Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, e Wadsworth (2001) concluíram que o recurso ao *coping* focado no problema se encontra relacionado com menos problemas de externalização.

A adoção implica um processo de constante adaptação individual, um conjunto de desafios e tarefas específicas que, particularmente para a criança em idade escolar, podem constituir dificuldades adicionais e uma fonte de *stress* extra (Brodzinsky, 1990), exigindo esforços cognitivos e comportamentais suplementares, isto é, um repertório de estratégias de *coping* para lidar com as situações-problema. A utilização de estratégias de *coping* por parte das crianças adotadas tem sido, no entanto, muito pouco estudada.

Considerando que a adoção é uma experiência de perdas e de exposição a situações de estigmatização, particularmente *stressantes* para a criança adotada, Brodzinsky (1990) propôs um modelo de *stress* e *coping* para o ajustamento à adoção. Este modelo baseia-se nos significados que a criança adotada atribuiu às situações de *stress* (que podem ter origem biológica, podem estar relacionadas com as características individuais da criança ou ser relativas ao contexto) e as estratégias de *coping* que ela usa para lhes fazer frente (Brodzinsky, 1990). Baseados neste modelo, Smith e Brodzinsky (1994), num estudo com crianças adotadas de 6-17 anos de idade, verificaram que aqueles que relataram mais sentimentos e/ou pensamentos intrusivos sobre a experiência da adoção, tenderam a utilizar mais estratégias de *coping* de procura de entendimento e de resolução direta de problemas (estratégias construtivas/ativas). Segundo os autores, estas estratégias permitem-lhes adquirir controlo sobre as experiências de adoção *stressantes*, suporte emocional, informação relativamente ao seu passado e, nos mais velhos, são a base para a busca das origens. Crianças com sentimentos

negativos e ambivalentes em relação à adoção usaram, com mais frequência, estratégias de *coping* de evitamento (Smith & Brodzinsky, 1994).

Mais recentemente, Reinoso e Forns (2010) verificaram que o padrão de estratégias de *coping* usado por crianças de 8-12 anos, adotadas internacionalmente em Espanha, era mais direcionado para o controlo do que para o evitamento. As estratégias de *coping* mais frequentemente usadas, para lidar com problemas em geral e problemas relacionados com a adoção, foram as estratégias de procura de suporte social, seguidas da resolução direta de problemas e reestruturação cognitiva (Reinoso, Pereda, van den Dries, & Forero, 2016). As mais usadas (suporte social) foram também consideradas, pelos adotados, como as mais úteis para resolver questões relativas à adoção (Reinoso et al., 2016). Foram observadas ainda diferenças de género, verificando-se que as raparigas usavam mais estratégias de *coping* do que os rapazes. Pelo contrário, a idade não surgiu associada ao *coping* (Reinoso et al., 2016).

No que diz respeito ao estudo da relação entre competência social e estratégias de *coping* em adotados, Smith e Brodzinsky (2002), no único estudo conhecido, concluíram que o uso de estratégias de *coping* de resolução direta de problemas estava relacionado com a avaliação dos pais de maior competência social em adotados com 8-12 anos de idade. De acordo com os autores, as crianças que lidam com a experiência de perda dos pais biológicos, por meio de estratégias de *coping* focadas no problema, estão mais capazes de abordar as suas preocupações com a adoção; o que pode, por sua vez, contribuir para que os pais as percecionem como mais competentes do ponto de vista social (Smith & Brodzinsky, 2002). Smith e Brodzinsky (2002) observaram ainda que as estratégias de evitamento se associavam positivamente a mais ansiedade (descrita pelos adotados) e mais problemas de externalização (avaliados pelos pais).

**Ajustamento psicológico.** Ajustamento psicológico é um constructo abrangente usado para referir aspetos do bem-estar que permitem um funcionamento adequado no dia-a-dia, nomeadamente características pessoais, como a ausência de sintomas psicológicos e/ou psiquiátricos, problemas comportamentais e/ou de relação social, sintomas emocionais, entre outros (Lamb, 2012). Os indivíduos bem ajustados psicologicamente possuem um nível de competência social ótimo para funcionarem adequadamente em diferentes contextos, enquanto que indivíduos mal ajustados podem manifestar problemas sociais e de comportamento (Lamb, 2012). Paralelamente ao estudo das dificuldades de ajustamento psicológico, a identificação do sofrimento, comprometimento e impacto que estas causam no funcionamento familiar e social das crianças é relevante (Stringaris & Goodman, 2013) e um bom indicador discriminativo de amostras clínicas vs normativas (DeJong, Hodges, & Malik, 2016; Goodman, 1999).

Ao longo dos vários anos de investigação na área da adoção, a pergunta que mais frequentemente se tem colocado é se as crianças adotadas são mais ou menos ajustadas psicologicamente, comparativamente às crianças não-adotadas (Palacios & Brodzinsky, 2010). De facto, a evidência empírica na área tem confirmado a tendência para os adotados terem mais dificuldades/apresentarem maior risco de desajustamento psicológico, comparativamente às crianças não-adotadas (e.g., DeJong et al., 2016; Gagnon-Oosterwaal et al., 2012; Hawk & McCall, 2011; Merz & McCall, 2010; Rosnati, Montiroso, & Barni, 2008; Wiik et al., 2011). No entanto, quando comparadas com crianças com um passado similar, os adotados obtêm melhor pontuação no ajustamento psicológico (e.g., Jiménez-Morago, León, & Román, 2015; Sánchez-Sandoval & Palacios, 2012).

Como esta constitui a primeira e mais predominante tendência da investigação em adoção (Palacios & Brodzinsky, 2010), as revisões sistemáticas e os estudos meta-analíticos, compilando vários estudos e retirando conclusões mais sustentadas sobre o ajustamento psicológico dos adotados, são também bastante frequentes. Uma revisão da literatura levada a cabo por Brodzinsky, em 1987, concluiu que as crianças adotadas apresentavam maior risco de desenvolver problemas de comportamento. Uma meta-análise posterior, com 66 estudos que comparavam o ajustamento psicológico de crianças adotadas e não-adotadas, mostrou que as primeiras revelavam maiores níveis de desajustamento do que as não-adotadas (Wierzbicki, 1993). Estes dados podem ser explicados por questões metodológicas, na medida em que muitos destes estudos recorriam a amostras clínicas. As amostras não-clínicas eram grupos pequenos de voluntários e amostras de conveniência, não representativas da população de adotados em geral (Brodzinsky, 1993). Para além disso, estes estudos usavam normalmente um único informante, frequentemente os pais, que estão mais alerta em relação ao comportamento dos filhos, procurando ajuda psicológica ou psiquiátrica mais rapidamente e por problemas menos graves do que os pais de crianças não-adotadas (Nilsson et al., 2011; Warren, 1992). Por parte dos professores há também uma tendência para considerar estas crianças como uma população de risco e, por isso, elas são tendencialmente mais encaminhadas para acompanhamento.

A meta-análise desenvolvida por Juffer e van IJzendoorn (2005) mostrou que, embora as crianças adotadas apresentem mais problemas emocionais e comportamentais do que os seus pares não-adotados, a dimensão de efeito das diferenças é baixa. Os autores concluíram que, no geral, os adotados estão bem ajustados, embora sejam referidos nos serviços mentais mais frequentemente do que as crianças não-adotadas. Os autores observaram também que crianças adotadas nacionalmente apresentavam mais problemas de comportamento, e estavam mais representadas nos serviços de saúde mental, do que as crianças adotadas internacionalmente



(Juffer & van IJzendoorn, 2005). A mais recente meta-análise (Askeland et al., 2017), ainda que desenvolvida sobre adolescentes, trouxe informação importante sobre o ajustamento psicológico dos adotados. Mais uma vez, enquanto grupo, os adotados apresentavam mais problemas de ajustamento, comparativamente aos não-adotados. No entanto, na sua maioria, os adotados encontravam-se bem ajustados psicologicamente. Além disso, os resultados permitiram perceber que a magnitude das diferenças adotados vs não-adotados é maior: (a) quando se usam classificações categóricas, comparativamente a contínuas (e.g., escalas de *Likert*); (b) quando os problemas são reportados pelos pais, do que quando reportados pelos próprios; e (c) quando não há o cuidado de separar amostras clínicas de população geral.

Por fim, os estudos nesta área parecem indicar que não é a adoção em si que conduz a maiores dificuldades de ajustamento nas crianças, mas as circunstâncias adversas que antecedem a sua entrada na família adotiva, tais como parentalidade abusiva ou negligente, experiência prolongada de institucionalização e múltiplos cuidadores na infância (e.g., Finet et al., 2018; Juffer et al., 2011; Palacios, Sánchez-Sandoval, León, & Róman, 2008; Rutter et al., 2007). Estas variáveis devem, por isso, ser consideradas e controladas quando se estuda o ajustamento psicológico dos adotados. Talvez pela proximidade dos constructos avaliados desconhecem-se estudos que tenham relacionado o ajustamento psicológico e a competência social em crianças adotadas de idade escolar.

**Vivência/experiência pessoal da adoção.** De acordo com o modelo de ajustamento psicossocial à adoção, proposto por Brodzinsky (1990), a vivência da adoção coloca, quer aos pais, quer à criança, um conjunto de desafios e tarefas psicossociais únicas, que interagem e complexificam as tarefas desenvolvimentais normativas de cada fase. A forma como a família, em geral, e a criança, em particular, enfrentam estes desafios e resolvem/lidam com estas tarefas tem implicações no processo de construção individual de identidade e de autoconceito enquanto “pessoa adotada” (Grotevant & von Korff, 2011). As crianças adotadas diferem entre si: pelas condições de partida para o processo de adoção (experiências passadas), pelo seu estado na chegada às novas famílias, pelos contextos familiares onde são integradas, pela capacidade de recuperação face às adversidades passadas (Palacios, 2017), mas essencialmente pela forma como processam e integram as experiências passadas e vivem e experienciam a adoção, enquanto experiência única e idiossincrática. É, por isso, crucial dar voz à criança adotada quanto à sua vivência/experiência das diferentes fases do processo de adoção, desde o momento em que este projeto de vida é definido até à atualidade.

A evidência científica sobre a forma como as crianças vivenciam as fases do processo de adoção, como a notícia da adoção, o processo de preparação para a adoção, a transição para

a família, os primeiros dias em casa, a integração na família alargada e na escola e o desenvolvimento do sentimento de pertença à família, é praticamente escassa, quando não é mesmo inexistente. A não-preparação da criança para a adoção tem sido identificada como um fator de risco ao sucesso na adoção (Berástegui, 2003; Palacios, Jiménez-Morago, & Paniagua, 2015). No entanto, pouco se sabe sobre o modo como este processo afeta o desenvolvimento e adaptação da criança à família (Rushton, 2004). Hanna (2007) desenvolveu um dos poucos estudos neste campo e examinou o processo de preparação das crianças para a adoção, recolhendo informações junto dos pais adotivos e dos técnicos/gestores de caso. Os resultados revelaram pouca consistência nas práticas desenvolvidas e assinalaram o papel fundamental dos pais adotivos neste processo de preparação, dando continuidade ao trabalho iniciado pelos técnicos. De facto, num estudo qualitativo desenvolvido por Luu, Rosnay, Wright, e Tregagle (2018), com o objetivo de explorar o desenvolvimento da identidade adotiva de um grupo de adotados australianos vindos do acolhimento familiar, os participantes assumiram a importância que teve para eles a informação e o suporte fornecido pelos pais, no sentido de perceberem o que a adoção significava. No estudo IPA (Barbosa-Ducharne, Soares, et al., 2015), as recordações sobre o momento de notícia da adoção foram exploradas junto das crianças participantes, tendo-se verificado que nem todas as crianças estavam preparadas para a receber, tendo esta notícia despoletado, na maioria, um conjunto de sentimentos ambivalentes: felicidade, alegria e esperança pela possibilidade de terem uma nova família; medos e dúvidas pelo incerto; e tristeza pelo que implicava perderem.

Este trabalho de preparação prévia da criança é fundamental para que o processo de transição para a família adotiva decorra de forma positiva (Browning, 2015). Quando a criança não é preparada para esta transição, separação e corte de relações, a dificuldade em tolerar e compreender os sentimentos ambivalentes que este momento suscita, é muito maior (Boswell & Cudmore, 2017; Browning, 2015). De acordo com Browning (2015), a transição deve ser um processo gradual, muito bem planeado previamente, em função da idade da criança e das suas experiências anteriores, e muito bem gerido, no momento real, em função dos sinais que a criança vai dando sobre o seu bem-estar e prontidão. Os estudos que exploraram a perspetiva da criança sobre este momento são, mais uma vez, praticamente inexistentes. Como exceção, destaca-se o trabalho de Barbosa-Ducharne, Soares, et al. (2015), onde se observou que as crianças tinham recordações muito precisas dos dias de transição, apesar de, em média, isso ter acontecido cinco anos antes da recolha de dados.

O primeiro ano de vida da família adotiva é fundamental para o estabelecimento de um vínculo afetivo entre pais e filhos e para o desenvolvimento do sentido de pertença àquela

família. Scarvelis, Crisp, e Goldingay (2017) exploraram as experiências, de viva voz, de um grupo de adotados internacionalmente por famílias australianas, na fase de integração. As crianças participantes descreveram os primeiros dias como um tempo de vivência de sentimentos de medo e confusão, bem como de algumas dificuldades na adaptação. Algumas crianças referiram os sentimentos de solidão nesta fase, assim como a experiência de perda do que deixaram para trás. Estas descrições, por via da própria criança, contrariam a ideia da literatura na adoção de que o período de integração e adaptação da criança é marcado, maioritariamente, por um momento de pacificação – a chamada fase de “lua de mel” (e.g., Amorós, 1987). A integração na família alargada e na escola são também aspetos a considerar do ponto de vista da criança, uma vez que estes contextos, e as pessoas neles inseridas, podem funcionar quer como facilitadores, quer como dificultadores e fontes de *stress* adicionais à integração plena da criança na família adotiva. Barbosa-Ducharne e Barroso (2012) desenvolveram um estudo com avós de crianças adotadas, onde foi possível observar, com base na análise do discurso destes, a importância que podem assumir na integração e adaptação da criança à família, bem como no desenvolvimento do seu sentido de pertença. A investigação sobre a integração da criança adotada noutros microssistemas é escassa.

De acordo com Colaner, Horstman, e Rittenour (2017), o grau com que a criança adotada se sente e se vê a si mesma como parte da família, partilhando com esta uma identidade própria (*shared family identity*), é um marco importante na sua identificação com este grupo familiar em específico (família adotiva) e com ela própria enquanto indivíduo com uma identidade. O amor, o suporte, o apoio, a aceitação e a compreensão parental foram identificados, pelas próprias crianças, como elementos chave para o desenvolvimento do vínculo, bem como do sentimento de pertença à nova família (Luu et al., 2018; Scarvelis et al., 2017). Os adotados descreveram ainda a importância das rotinas em família, como os momentos de refeição, para o desenvolvimento deste sentimento (Scarvelis et al., 2017). Estes resultados vão ao encontro das mais recentes conceptualizações de família que valorizam o conceito de *family display* (Finch, 2007), ou seja, a importância de que certas ações sejam vistas, pelos elementos da família, e pelos outros em redor, como “comportamentos da família/fazer coisas de família” que caracterizam a relação familiar e os elementos que a constituem (Wissö, Johansson, & Höjer, 2018). Luu et al. (2018) reconheceram um elevado grau de estabilidade, permanência e pertença dos participantes às suas famílias e identificaram o facto de os adotados se referirem aos pais adotivos como “a mãe” e/ou “o pai” como um importante indicador deste sentido de pertença. Por outro lado, Zeleke, Koester, e Lock (2018) verificaram que os pais

adotivos consideravam que um importante indicador do desenvolvimento do sentido de pertença era o facto das crianças se esforçarem para corresponder às suas expectativas.

É importante atentar ainda que a recolha destas informações/memórias retrospectivas é influenciada pela vivência atual da criança do processo de adoção. Por sua vez, esta vivência/experiência é dependente da fase desenvolvimental em que se encontra a criança adotada (Farr, Crain, Oakley, Cashen, & Garber, 2016). A idade escolar (6-12 anos de idade) é marcada por avanços em termos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, que permitem à criança a tomada de perspetiva do outro e a aquisição de habilidades mais complexas na resolução de problemas. Por exemplo, a criança é capaz de considerar diferentes soluções para um mesmo problema e de compreender que os outros podem ter uma perspetiva diferente da sua, em relação à mesma questão (Brodzinsky, 2011). Estas evoluções cognitivas e emocionais têm implicações na forma como a criança compreende a adoção e no conceito que vai construindo de família e de pessoa adotada (Singer, Brodzinsky, & Braff, 1982). Em idade escolar, a criança deixa de ter uma visão unicamente positiva e fantasiada da adoção, começando a construir uma imagem mais complexa e realista, que contempla também os aspetos negativos deste processo, como as perdas a ele inerentes (Leon, 2002; Smith & Brodzinsky, 1994). Ter sido adotada significa ter ganho uma família, e tudo o que a ela está associado, mas também passa a significar ter perdido, ter sido abandonada/rejeitada por uma outra família, que é a sua família biológica (Brodzinsky, 2011; Juffer, 2006). Assim, nesta fase, a criança adotada confronta-se com um conjunto de perdas (e.g., perda da família biológica, perda do estatuto; Brodzinsky, 2011, 2014; Leon, 2002), que podem levar à confusão e conflito de sentimentos (Smith, Howard, & Monroe, 2000), tornando mais negativa a avaliação que esta faz da adoção e aumentando a sua vulnerabilidade ao desajuste psicológico (Juffer, 2006; Levy-Shiff, 2001). Fazer o luto das perdas inerentes à adoção é essencial para a vivência positiva deste processo (Silverstein & Roszia, 1999), embora nem sempre seja facilitado pela sociedade, pois estas perdas não são reconhecidas socialmente. Além disto, as crianças em idade escolar tendem a comparar-se com os seus pares, o que aumenta o seu desejo de ser aceites pelos outros, ao mesmo tempo que aumenta o sentido de si e de individualidade e, como consequência, intensifica a sua perceção de diferença relativamente aos outros (Grotevant, 1997).

Farr, Crain et al. (2016) desenvolveram um estudo explorando os sentimentos de diferença, as micro-agressões e a capacidade de resiliência de crianças (49 crianças com 8 anos de idade, em média) adotadas por pais de minorias sexuais. A maioria das crianças (78%) relatou a experiência de sentimentos de diferença, quer por serem adotadas, quer por serem filhas de casais do mesmo sexo. Este sentimento surgiu associado à consciência que a sua

família era diferente, em um ou dois destes aspetos. No entanto, os sentimentos eram de baixa-média intensidade e eram relatados pelas crianças com uma emocionalidade neutra (não negativa), o que, segundo os autores, pode ser indicador de que não tiveram grande significado para elas (Farr, Crain et al., 2016). Para além disso, mais do que sentimentos de diferença, o estudo permitiu identificar nos adotados a capacidade de resiliência e conceptualizações positivas do conceito de família, sugerindo que as crianças desenvolveram perceções positivas da sua família e estratégias de *coping* para lidar com a vivência/experiência do sentimento de diferença (Farr, Crain et al., 2016).

Segundo Benson, Sharma, e Roehlkepartain (1994), os adotados podem ter sentimentos positivos, negativos e sentir preocupação em relação à adoção. Embora os sentimentos positivos sejam geralmente mais frequentes, os sentimentos negativos e ambivalentes são também comuns (Smith & Brodzinsky, 1994) e dependentes da idade da criança (Singer et al., 1982). Neil (2012) identificou três grupos de crianças (5-13 anos de idade) de acordo com os seus sentimentos em relação à adoção: (a) crianças que não são capazes de verbalizar e discriminar o que sentem acerca da adoção e do facto de serem adotadas; (b) crianças que apresentam, essencialmente, sentimentos positivos sobre ser adotadas e acerca das suas famílias adotiva e biológica; e (c) crianças para as quais a adoção envolve tanto sentimentos positivos como negativos, mas é frequentemente descrita como uma experiência *stressante*. As crianças mais velhas tendem a experienciar mais sentimentos negativos, como sentimentos de perda, tristeza e rejeição relativamente à família biológica, do que as crianças mais novas (e.g., Neil, 2012; Tan & Jordan-Arthur, 2012). Esta ambivalência de sentimentos em relação à adoção, frequentemente descrita pelas próprias crianças, ou pelos seus pais, foi também observada noutras investigações (e.g., Reinoso, Juffer, & Tieman, 2013; Tan & Jordan-Arthur, 2012). Hawkins et al. (2007) concluíram que, apesar da experiência da adoção ser uma experiência individual, a maioria das crianças se sente segura nas suas adoções e na sua família, vivenciando o estatuto de adotadas como uma experiência, no geral, positiva. No estudo de Juffer e Tieman (2009), os pais avaliaram o interesse, a compreensão e os sentimentos acerca da adoção dos seus filhos de idade escolar, concluindo que a maioria, e em particular as meninas, tinham interesse pela sua adoção e sentimentos positivos sobre serem adotadas.

Para além de toda a vivência pessoal do que é ser adotado, a criança em idade escolar tem ainda de lidar com a sua diferença em relação aos pares no contexto escolar (Juffer & Tieman, 2009). Desconhecem-se estudos que tenham avaliado os sentimentos da criança sobre ser adotada, especificamente no contexto escolar. No entanto, como o conceito de adoção é uma realidade social, serão as oportunidades que a criança tem para exprimir o que sente e falar

sobre adoção, na família e fora dela, que a ajudarão a aceder e construir o significado pessoal da sua adoção e da sua história passada. O processo de comunicação sobre a adoção, que será abordado mais à frente nos fatores familiares, assume particular relevância nesta vivência/experiência da adoção por parte da criança.

### **Variáveis Parentais e da Relação Pais-Filhos/Familiares**

**Funcionamento reflexivo parental.** O funcionamento reflexivo diz respeito à capacidade para compreender, mentalizar e refletir sobre os estados mentais dos outros e de si mesmo (Fonagy & Target, 1997). O funcionamento reflexivo dos pais acerca da criança, acerca deles próprios no exercício da sua parentalidade e acerca da relação pais-filhos é um importante correlato dos comportamentos parentais, bem como do desenvolvimento socioemocional da criança (Slade, 1999, 2005; Smaling et al., 2017). Pais reflexivos são pais que se envolvem na interação com os filhos, que estão dispostos a compreender os seus pensamentos, sentimentos e intenções e que os veem como seres complexos, estando atentos às suas pistas emocionais e dando sentido ao seu comportamento (León, Steele, Palacios, Román, & Moreno, 2018). A capacidade de funcionamento reflexivo assume particular importância na parentalidade de crianças em idade escolar pois, nesta fase do desenvolvimento, a maioria das experiências das crianças ocorre fora do alcance da relação pais-filhos, sendo necessário os pais refletirem sobre as experiências dos filhos que acontecem para lá da sua vivência direta (Borelli, St. John, Cho, & Suchman, 2016). No contexto da adoção, o funcionamento reflexivo parental assume extrema importância, apesar da escassez de estudos nesta área (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, & Target, 1994; León et al., 2018). Devido ao seu passado de adversidade, estas crianças trazem com elas uma “mochila” carregada de experiências negativas, que os pais devem conseguir ajudar a carregar e, para isso, precisam de ter a capacidade de ler para além do comportamento manifestado. Pais adotivos com baixo funcionamento reflexivo terão maior dificuldade em assumir a perspetiva da criança adotada e em refletir sobre os seus estados mentais (Bammens, Adkins, & Badger, 2015; Steele, Hodges, Kaniuk, Steele et al., 2009).

Priel, Melamed-Hass, Besser, e Kantor (2000) verificaram que as mães adotivas, em comparação com mães de famílias não-adotivas, descreveram de forma mais completa, mais positiva e mais individualizada os seus filhos. No entanto, os autores também verificaram que as mães adotivas refletiam muito pouco acerca de si mesmas enquanto mães daquela criança e sobre o significado que atribuíam ao papel parental. Palacios, Román, Moreno, e León (2009), num estudo com 30 pais adotivos espanhóis que tinham adotado crianças vindas da Rússia, comparados com um grupo de pais não-adotivos, verificaram que os pais adotivos

apresentavam um funcionamento reflexivo mais sofisticado e otimista, comparativamente aos pais não-adotivos. Os autores observaram uma correlação negativa entre a percepção parental positiva da criança e a idade de adoção. Recentemente, León et al. (2018) obtiveram resultados semelhantes ao comparar uma amostra de 40 figuras parentais adotivas e 58 figuras parentais não-adotivas, verificando que os adotantes eram mais articulados e positivos, sendo a dimensão do efeito das diferenças média-alta. Este estudo permitiu perceber diferenças relacionadas com o género (funcionamento reflexivo mais positivo com raparigas) e idade da criança (menor idade, melhor funcionamento reflexivo parental) e com a escolaridade dos pais (maior escolaridade, melhor funcionamento reflexivo). Por fim, a percepção da relação com a criança foi tanto mais positiva quanto mais cedo as crianças foram adotadas (León et al., 2018).

Estudos sobre intervenções na capacidade de funcionamento reflexivo parental comprovaram a sua eficácia, mostrando que esta é uma habilidade que pode ser promovida nos pais adotivos (e.g., Bammens et al., 2015; Bunday, Dallos, Morgan, & McKenzie, 2015). Embora se desconheçam estudos que tenham avaliado o impacto do funcionamento reflexivo parental na competência social da criança adotada, a evidência empírica tem mostrado a importância do funcionamento reflexivo na transmissão da disponibilidade emocional parental (Möller et al., 2017), que por sua vez tem sido identificada como um fator preditor do desenvolvimento socioemocional das crianças adotadas (Barone et al., 2018).

**Vivência/experiência parental do processo de adoção.** A vivência parental da adoção é influenciada pelas experiências ao longo de todo o processo. A tomada de decisão e as motivações inerentes à opção pela adoção, a vivência do processo de estudo da candidatura e avaliação da idoneidade, o período de espera e preparação para a chegada da criança, a notícia, a transição, o período de integração e adaptação e a vivência atual da adoção são fases do processo que influenciam a avaliação global desta experiência.

Tornar-se pai/mãe por adoção envolve um processo de tomada de decisão complexa que, nas adoções biparentais, deve, acima de tudo, ser partilhado pelos dois elementos do casal (Langdridge, Connolly, & Sheeran, 2000). A decisão pelo tipo de adoção e pelas características da criança a adotar é também descrita pelos adotantes como um processo emocionalmente difícil (e.g., Ishizawa & Kubo, 2014; Jacobson, 2014). Relativamente às motivações para a adoção, Hollingsworth (2000) categorizou-as em: (a) motivação centrada nos pais (isto é, nos benefícios que os candidatos antecipam por adotarem uma criança); e (b) motivação centrada na criança (ou seja, focada numa base altruísta, no desejo de proporcionar uma família a uma criança). Motivações de base altruísta como: querer fazer a diferença na vida de uma criança (Tyebjee, 2003), ter tido uma relação prévia com a criança ou com outras crianças com a mesma

história de vida (Bausch, 2006; Malm & Welti, 2010) ou conhecer alguém que tenha adotado (Dave Thomas Foundation for Adoption, 2007), podem impulsionar a opção pela adoção. No entanto, a maioria dos candidatos têm motivações centradas em si mesmos, sendo a infertilidade o principal impulsionador para se candidatarem à adoção (Hollingsworth, 2000; Malm & Welti, 2010; Park & Hill, 2014). A religião tem sido também identificada como um fator motivador da adoção (e.g., Firmin, Pugh, Marklam, Sohn, & Gentry, 2017; Hollingsworth, 2000). Diferentes tipos de adoção – nacional *vs* internacional ou privada<sup>2</sup> *vs* pública – podem refletir diferentes motivações para a adoção (Malm & Welti, 2010; Zhang & Lee, 2011).

Jennings, Mellish, Tasker, Lamb, e Golombok (2014) exploraram as motivações para a adoção em casais/indivíduos heterossexuais, gays e lésbicas. Os autores verificaram que os casais do mesmo sexo tinham maior probabilidade de preferir a adoção a outras vias de parentalidade e os casais heterossexuais tinham maior probabilidade de ter experienciado infertilidade. Recentemente, Costa e Tasker (2018) exploraram as motivações de 366 candidatos à adoção e pais adotivos LGBTQ (*Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer*), no Reino Unido. Com base numa análise temática das respostas dos entrevistados, os autores identificaram como tema abrangente a procura de permanência, isto é, o desejo de ter uma família permanentemente, e como subtemas: (a) a motivação altruísta/moral (pais capazes de proporcionar uma família permanente a uma criança que precise); (b) a motivação individualista/intrínseca (pais dão resposta ao seu desejo de se tornarem pais); e (c) o raciocínio motivado (os pais tinham considerado/tentado outras opções para o exercício da parentalidade, antes de se candidatarem à adoção). Os dois primeiros subtemas surgiram associados (Costa & Tasker, 2018). Desconhecem-se estudos que tenham avaliado o impacto das motivações parentais no ajustamento socioemocional das crianças adotadas.

Embora Flykt et al. (2009) tenham verificado que a experiência de infertilidade torna os pais mais resilientes, o que pode ser um fator protetor durante o processo de adoção, a resolução do luto pelo filho biológico é um fator importante na experiência emocional dos pais adotivos (Brodzinsky, 1997; Goldberg, Downing, & Richardson, 2009). A não resolução surge frequentemente associada a expectativas irrealistas relativamente à criança adotada (Foli, Lim, South, & Sands, 2014), tendência para rejeitar as diferenças entre famílias biológicas e adotivas (Kirk, 1964) e dificuldade em envolver-se na socialização da adoção (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). Todos estes fatores contribuem para o estabelecimento de um padrão

---

<sup>2</sup> Nas adoções privadas há contacto prévio entre a família biológica e a família adotiva, sendo a família biológica quem escolhe a família adotiva. Esta é uma modalidade de adoção que existe em poucos países (e.g., EUA).



fechado de comunicação sobre a adoção com a criança, com o objetivo de “apagar o passado” e a ligação a uma outra família.

Os candidatos à adoção têm de passar por uma avaliação e aprovação externa para se tornarem pais. O processo de estudo e avaliação da candidatura é um período descrito pelos candidatos como bastante *stressante*, e a forma como é vivenciado pode ter implicações, mais tarde, na formação da família e ao longo do ciclo vital da mesma (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). De acordo com Eriksson (2016), os candidatos, durante o período de avaliação da candidatura, caracterizam-se por viver o “medo de perder a criança desejada”, ou seja, pelo medo de serem rejeitada a sua candidatura, o que, por sua vez, condiciona o seu envolvimento numa relação aberta, de confiança e reflexiva com os profissionais.

Todo o período de espera, depois da seleção e até à chegada da criança, é também descrito por alguns pais como um período difícil, sendo uma das principais especificidades da parentalidade adotiva (Baden, Gibbons, Wilson, & McGinnis, 2013). A incerteza sobre quanto tempo demorará a criança a chegar às suas vidas é algo que cria ansiedade e constitui uma experiência menos positiva (Rogers, 2018). No entanto, os pais devem fazer dele um período, não de espera, mas de preparação para a chegada da criança e para as dificuldades que daí possam advir. A preparação/formação parental para a adoção, quando adequada, tem efeitos positivos nos pais e na sua vivência da adoção, ajudando-os a construir um projeto realista e a aprender a usar os recursos, dentro e fora da família, para lidar com os desafios da adoção (Brodzinsky, 2008; Smith, 2010). De acordo com Sar (2000), o sentimento de se estar bem preparado para a adoção correlacionou-se positivamente com a satisfação parental com a vida, com uma relação pais-filhos mais positiva e com menos *stress* parental. No entanto, num estudo realizado por Rushton e Monck (2009), 65% dos adotantes considerou que a formação que teve para a adoção não os habilitou com as capacidades necessárias para enfrentar os desafios impostos pela mesma. Lee, Kobulsky, Brodzinsky, e Barth (2018) observaram que 31% dos seus participantes não estavam satisfeitos com a experiência de preparação para a adoção que tinham tido. Por esta razão, a literatura recente identificou como necessidade a exploração das perspetivas dos adotantes acerca dos programas de formação/preparação para a adoção, bem como a avaliação da sua eficácia (e.g., Bergsund, Drodz, Hansen, & Jacobsen, 2018; Drozd, Bergsund, Hammerstrøm, Hansen, & Jacobsen, 2018; Lee et al., 2018).

Outra questão frequente tem a ver com as expectativas que, por vezes, estes pais criam e que depois não são correspondidas (Goldberg, Smith, & Kashy, 2010; Moyer & Goldberg, 2017). O confronto com expectativas não-correspondidas pode conduzir à depressão parental (e.g., Foli, South, Lim, & Jarnecke, 2016), ao menor ajustamento psicológico da criança (e.g.,

Goldberg & Smith, 2013; Santos-Nunes, Narciso, Vieira-Santos, & Roberto, 2018) e à disrupção da adoção (e.g., Coakley & Berrick, 2008). Foli, Lim, e South (2017) avaliaram a relação entre as expectativas parentais e os seus sintomas de depressão ao longo do tempo (4-6 semanas antes da colocação da criança, 4-6 semanas e 5-6 meses depois da colocação da criança). Os autores verificaram que as expectativas parentais mudavam do período pré- para o período pós-adoção e, ao longo do tempo, quanto maior a confirmação das expectativas dos pais, maior a diminuição dos sintomas de depressão (Foli et al., 2017). Nada se sabe sobre o impacto das expectativas parentais no desenvolvimento socioemocional da criança adotada.

Uma vez integrada a criança na família, os pais são os maiores “responsáveis” pela promoção da sua adaptação e pela construção/estabelecimento de uma relação de vinculação segura pais-filhos (Lionetti, 2014). Para além de todas as tarefas desenvolvimentais de uma família, os pais adotivos terão de gerir todas as tarefas específicas próprias de uma família por adoção (e.g., comunicação sobre a adoção), bem como lidar com as exigências externas à família, nos contextos onde a criança está integrada, principalmente a escola (Goldberg, Frost, & Black, 2017). Em todo este processo de vivência da adoção, a literatura tem identificado como essencial o suporte social aos pais (Bird, Peterson, & Miller, 2002; Goldberg & Smith, 2008). Especificamente, a preparação, a formação e o apoio profissional especializado por parte das equipas de adoção parece ser um fator essencial para uma vivência parental da adoção mais positiva (Smith, 2010) e para o evitamento do fracasso/disrupção da família adotiva (Palacios, Rolock, Selwyn, & Barbosa-Ducharne, 2019). A satisfação parental com a adoção, com a sua família e com as relações estabelecidas dentro dela são um importante indicador do sucesso da adoção (Sánchez-Sandoval, 2011) e um preditor significativo do ajustamento da criança adotada (Santos-Nunes et al., 2018). É importante desenvolver estudos, ainda escassos, que explorem as diferentes valências do processo de vivência parental da adoção e o seu impacto no desenvolvimento da criança adotada, particularmente na competência social.

**Socialização parental das emoções: *Coping* parental com as emoções negativas dos filhos.** A socialização parental das emoções diz respeito ao conjunto de comportamentos a que os pais recorrem para exercer influência no desenvolvimento das habilidades da criança para compreender, experimentar e regular as suas emoções (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Hastings, 2018; Saarni, 1999). Os pais socializam as emoções dos seus filhos usando um conjunto variado de métodos, que incluem: (a) a discussão das emoções com a criança (*discussion of emotions*); (b) a modelagem através da expressão das suas próprias emoções (*emotion coaching*); e (c) a resposta direta às emoções (*reactions to emotions*) dos seus filhos (Eisenberg et al., 1998). O *coping* parental com as emoções negativas das crianças tem sido

fortemente reconhecido como uma das principais formas de socialização parental das emoções (Denham & Kochanoff, 2002; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002), e implica a capacidade de meta-emoção, isto é, a compreensão dos seus pensamentos e estados emocionais, bem como a capacidade de compreender os dos seus filhos (Gottman, Katz, & Hooven, 1996). Segundo Fabes et al. (2002), como resposta às emoções negativas dos filhos, os pais podem assumir uma postura de suporte (respostas parentais positivas) ou de não-suporte (respostas parentais negativas). Por um lado, através de respostas parentais de suporte/apoio, os pais ajudam as crianças a regular as suas emoções, ao mesmo tempo que guiam os seus pensamentos e comportamentos enquanto estas processam a experiência emocional negativa; por outro lado, as reações parentais de não-suporte invalidam, implícita ou explicitamente, as emoções negativas da criança (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

De acordo com Miller-Slough, Dunsmore, Zeman, Sanders, e Poon (2018), respostas positivas, de suporte e apoio, e respostas negativas, de não-suporte/apoio, podem coexistir na mesma figura parental, bem como na mesma família, em interação entre as figuras parentais. A maioria da literatura sobre a socialização das emoções tem-se centrado nas mães como participantes/informantes, quando na realidade mães e pais têm diferentes e únicas relações com os seus filhos, e assumem papéis diferentes neste processo (Brand & Klimes-Dougan, 2010; Shewark & Blandon, 2015). Os estudos mostram uma maior tendência para as mães responderem de forma positiva (com reações de suporte) e para os pais responderem de forma mais negativa, isto é, reagindo de forma não-apoiante à emocionalidade negativa dos filhos (e.g., Baker, Fenning, & Crnic, 2011; Cassano, Zeman, & Perry-Parrish, 2007; McElwain, Halberstadt, & Volling, 2007; Rodas, Chavira, & Baker, 2017).

A idade escolar, por se caracterizar como uma fase de importantes ganhos cognitivos e socioemocionais que contribuem, inevitavelmente, para uma maior autonomia em relação aos pais (Saarni, 1999), é uma etapa particularmente importante para se explorar em que medida reações de maior suporte e orientação parental predizem melhores resultados sociais nas crianças (Mirabile, Oertwing, & Halberstadt, 2018; Stettler & Katz, 2014). Vários estudos mostraram o impacto positivo das respostas parentais de suporte no ajustamento socioemocional das crianças de idade escolar. Os pais que respondem aos seus filhos numa base de suporte, aceitação e sensibilidade aumentam a sua competência social e melhoram a qualidade das suas relações com os pares, de forma direta (e.g., Eisenberg et al., 1996; Fabes et al., 2002; Gottman et al., 1996; McElwain et al., 2007) ou indireta (e.g., Acar-Bayraktar, Cakmak, & Saritas-Atalar, 2018; Blair et al., 2014; Morris et al., 2007). Respostas parentais

de suporte contribuem também para a existência de menos problemas de internalização e externalização em crianças de idade escolar (e.g., Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff, & Dudeney, 2017; Raval, Li, Deo, & Hu, 2018; Rodas et al., 2017).

Recentemente foi publicada na revista *Social Development* uma edição especial (Castro & Nelson, 2018) com quatro artigos que questionam a assunção, até então praticamente unânime, de que as reações parentais de suporte às emoções negativas dos filhos têm sempre efeitos positivos no desenvolvimento da criança. Estes quatro artigos serão de seguida descritos por constituírem nova e importante evidência científica na área. Miller-Slough et al. (2018) estudaram as reações maternas e paternas às emoções negativas dos filhos, em 52 famílias com crianças dos 8 aos 12 anos de idade, e avaliaram o seu impacto na competência social e nos problemas de comportamentos das crianças. Numa abordagem centrada na família, e através de uma análise de *clusters*, os autores encontraram três padrões de famílias. Nas famílias *Apoiantes*, quer mãe, quer pai, apresentaram altas pontuações de reações de suporte e baixas pontuações de reações de não-suporte; as famílias *Não-Apoiantes* caracterizaram-se por mães e pais com baixos níveis de reações de suporte às emoções negativas dos filhos; e as famílias com *Pai Dominante* caracterizaram-se por incluírem pais com altas pontuações de respostas negativas/de não-suporte e positivas/de suporte e mães com baixas pontuações de ambos os tipos de resposta. A competência social das crianças foi maior nas famílias *Apoiantes* e menor nas famílias *Pai Dominante*; nas famílias *Não-Apoiantes* as crianças apresentaram competência social nos níveis médios. As crianças nas famílias *Apoiantes* apresentaram os níveis mais altos de problemas de internalização. As respostas parentais não se relacionaram significativamente com os problemas de externalização (Miller-Slough et al., 2018).

Castro, Halberstadt, e Garrett-Peters (2018) testaram a hipótese de que as reações de suporte materno predizem negativamente as habilidades sociais da criança e positivamente os seus problemas de comportamento, avaliados pela própria mãe e pelo professor, numa amostra de 203 crianças com uma idade média de 8 anos. De facto, quando explorada a perspetiva das mães, mais reações de suporte materno às emoções negativas dos filhos predisseram maior competência social nas crianças (indo ao encontro da literatura anterior e contrariando a hipótese formulada pelos autores). No entanto, quando considerada a perspetiva do professor, os resultados foram inversos: mais reações maternas de suporte predisseram significativamente menor competência social. Os autores discutiram estes resultados refletindo sobre o papel da socialização das emoções, como consequência vs causa do ajustamento social, ou seja, em que medida as respostas parentais de suporte estarão a responder ou a contribuir para as dificuldades socioemocionais da criança. De acordo com Castro et al. (2018), as respostas parentais de

suporte às emoções negativas dos filhos podem, ao longo do tempo, restringir o desenvolvimento de habilidades necessárias à gestão independente e autónoma das emoções das crianças, por estas crescerem excessivamente dependentes do suporte/apoio dos seus pais. Com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos), Mirabile et al. (2018) acrescentaram novos resultados a esta evidência científica. Os autores observaram que a idade foi um moderador da relação entre as respostas parentais de suporte e o ajustamento socioemocional da criança. Para as crianças mais pequenas (3/4 anos de idade), as reações parentais de suporte foram preditoras de maior ajustamento socioemocional, enquanto que para as crianças mais velhas (5/6 anos) observou-se a relação inversa. Note-se, no entanto, que estes três estudos (Castro et al., 2018; Miller-Slough et al., 2018; Mirabile et al., 2018) são estudos transversais.

Num estudo sequencial, Nelson e Boyer (2018) seguiram um grupo de crianças de 5 anos, um grupo de crianças de 6 anos e um grupo de crianças de 7 anos ao longo de dois anos, num total de 187 famílias. As mães participantes relataram as suas respostas às emoções negativas dos filhos, bem como os problemas de comportamento das crianças, e os autores exploraram como estes processos mudaram ao longo do tempo. Nas crianças de 5 anos, mais respostas de não-suporte, no primeiro momento de recolha de dados, estavam relacionadas com mais problemas de externalização no segundo momento de recolha de dados; nas crianças de 6 anos, a relação entre as duas variáveis não foi significativa; e nas crianças de 7 anos, mais respostas negativas/de não-suporte no momento 1 correlacionaram-se significativamente com menos problemas de externalização no momento 2 (Nelson & Boyer, 2018). Estes quatro estudos apontam, por um lado, para o carácter dinâmico e desenvolvimental do processo de socialização das emoções, que se altera em função das exigências sociais da criança, e parece ser diferente em crianças de idade pré-escolar vs escolar; por outro lado, apontam para a necessidade de se considerar o impacto diferencial das práticas de socialização das emoções nos múltiplos contextos onde a criança se desenvolve, o que constitui nova evidência científica.

Apesar da importância desta variável, não têm sido desenvolvidos estudos sobre a socialização parental das emoções em famílias adotivas. O único estudo conhecido, que tenha abordado as respostas parentais às emoções negativas dos filhos no contexto da adoção, foi o estudo de Herrera (2014). A autora verificou que mais respostas de aborrecimento (*distress reactions*), em reação às emoções negativas das crianças, tinham um impacto negativo nos problemas de externalização dos adotados (8-9 anos de idade), aumentando-os. Herrera (2014) identificou o papel moderador das práticas parentais de socialização das emoções dos pais adotivos na relação entre as características fisiológicas da criança adotada (internacionalmente) e os seus problemas de externalização.

**Processo de comunicação sobre a adoção na família.** Um dos maiores desafios específicos das famílias adotivas é a necessidade de comunicar abertamente, dentro da família, sobre a adoção e sobre o passado da criança (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). O processo de comunicação sobre a adoção é um processo complexo e dinâmico que ocorre no contexto das interações pais-filhos, ao longo do ciclo vital da família adotiva, em resposta às necessidades de pais e filhos (Barbosa-Ducharne, Ferreira, Soares, & Barroso, 2015; Barbosa-Ducharne & Soares, 2016). Mais do que a frequência com que se fala sobre a adoção e o passado da criança, tem sido defendida a importância da atmosfera emocional em que a comunicação acontece (Colaner & Soliz, 2015; Wydra, O'Brien, & Merson, 2012). Uma comunicação aberta sobre a adoção é mais do que a simples troca de informação; caracteriza-se por uma sintonia afetiva entre pais e filhos, num ambiente emocional propício à exploração e livre expressão do que cada um sente e pensa em relação à adoção (Brodzinsky, 2005; Jones & Hackett, 2008).

A investigação tem, no entanto, demonstrado que a maioria dos pais não compreende a comunicação sobre a adoção como um processo, mas sim como eventos isolados, e revela as dificuldades dos pais adotivos em manter uma comunicação aberta sobre a adoção, ao longo de todo o ciclo vital da família (e.g., Barbosa-Ducharne & Soares, 2016; Freeark, Rosenblum, Hus, & Root, 2008; Jones & Hackett, 2008; Palacios & Sánchez-Sandoval, 2005; Tarroja, 2015). A este propósito, Rueter e Koerner (2008) distinguiram *conversation orientation* de *conformity orientation*. Segundo os autores, *conversation orientation* caracteriza-se por interações familiares onde todos (pais e filhos), em conjunto, descobrem e redescobrem o significado da adoção nas suas vidas e onde a perspectiva e sentimentos de cada um são respeitados e suportados. Pelo contrário, na *conformity orientation* o significado da adoção é definido pelos pais na expectativa de que a criança aceite, respeite e se conforme com o ponto de vista deles. Esta distinção reflete a importância de se reconhecer que falar sobre adoção não é o mesmo que comunicar abertamente sobre a mesma (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019).

Beckett et al. (2008) identificaram falta de sintonia afetiva entre pais e filhos na comunicação sobre a adoção. Palacios e Sánchez-Sandoval (2005) enfatizaram o risco de, com esta falta de sintonia, se criar um ciclo de comunicação fechada entre pais e filhos: a criança tem receio de falar, pois não sente abertura nos pais para tal, e os pais não falam porque não sentem curiosidade por parte da criança. De facto, frequentemente os adotados acreditam que é doloroso para os seus pais adotivos pensar e falar sobre adoção e, principalmente, falar sobre a família biológica da criança (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). No entanto, este processo de comunicação envolve falar-se também sobre a ligação da criança a duas famílias. Aliás, para Pinderhughes e Brodzinsky (2019), o reconhecimento parental de que a criança está ligada a

duas famílias – diferenciação familiar – é o primeiro passo para um processo de comunicação aberto sobre a adoção. Brodzinsky (2011) alerta para a importância de os pais estarem conscientes dos seus próprios sentimentos acerca da família biológica, evitando julgamentos em relação a esta que possam ter impacto na identidade da criança. De acordo com Colaner, Halliwell, e Guignon (2014), os pais adotivos servem como “porteiros” entre a criança e a família biológica, uma vez que fornecem/controlam informação vital e contam histórias que podem afetar a relação criança-pais biológicos.

Um dos principais desafios no processo de comunicação aberta sobre a adoção é a capacidade de criar um ambiente familiar que apoie o crescimento da curiosidade da criança acerca da sua adoção e do seu passado. A curiosidade da criança relacionada com a adoção é normal e comum a partir da idade escolar (Wrobel & Dillon, 2009). A determinada altura, a maioria dos adotados quer/precisa de mais informação sobre a adoção e sobre a sua família biológica, criando-se uma lacuna (*adoption information gap*) entre o que se sabe e o que se desejaria saber (Wrobel & Grotevant, 2018). Nesta fase, a curiosidade é a motivação para procurar nova informação sobre a adoção (Wrobel, Grotevant, Samek, & von Korff, 2013). Wrobel e Dillon (2009) propuseram um modelo para explicar a expressão da curiosidade das crianças/adolescentes sobre a adoção (*Adoption Curiosity Pathway*), caracterizado por três fases: (1) é identificada uma lacuna na informação; (2) a intensidade da curiosidade é determinada; (3) a informação desejada é procurada. A satisfação da curiosidade pode também passar pelo desejo de contacto/busca das origens, mais comum na adolescência (Tieman, van der Ende, & Verhulst, 2008). Segundo Wrobel e Dillon (2009), os adotados manifestam curiosidade sobre cinco aspetos principais: razões dos pais biológicos para a colocação da criança para a adoção; se estes cuidaram de outros filhos; a aparência física dos pais biológicos; o que fazem os pais biológicos; e características da personalidade destes.

Alguns estudos têm mostrado o impacto de uma comunicação aberta vs fechada na autoestima, problemas comportamentais e emocionais das crianças (e.g., Alegret et al., 2018; Barbosa-Ducharne, Soares, et al., 2015; Brodzinsky, 2006; Hawkins et al., 2007; Horstman, Colaner, & Rittenour, 2016), proximidade na relação pais-filhos (Colaner & Soliz, 2015; Hays, Horstman, Colaner, & Nelson, 2016), desenvolvimento de uma identidade positiva (e.g., Grotevant, Lo, Fiorenza, & Dunbar, 2017; Horstman et al., 2016; Le Mare & Audet, 2011) e do sentido de pertença à nova família (Luu et al., 2018). Nenhum estudo relacionou ainda este processo familiar com o desenvolvimento da competência social da criança adotada.

**Tempo de adoção.** A evidência científica mostra que a transição de um acolhimento institucional para uma família adotiva está associada a um crescimento e desenvolvimento

intenso da criança, nas diferentes áreas do seu desenvolvimento, nos primeiros meses e anos após a adoção (e.g., Bakermans-Kranenburg et al., 2011; Nelson et al., 2007; Palacios, Román, & Camacho, 2010; Palacios et al., 2009; Palacios, Román, Moreno, León, & Peñarrubia, 2014; van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, & Juffer, 2007; van IJzendoorn & Juffer, 2006; van IJzendoorn et al., 2011). Por conseguinte, frequentemente se coloca a hipótese de que mais tempo de adoção está associado a melhores resultados desenvolvimentais na criança, pela exposição a ambientes familiares de qualidade, tal como são caracterizadas a maioria das famílias adotivas (Julian et al., 2018). Alguns estudos não têm, no entanto, encontrado esta relação positiva. Como exemplo, é de mencionar o estudo de Gunnar, van Dulmen, e The International Adoption Project Team (2007), que observou uma relação significativa e positiva entre o tempo de adoção e os *scores* de problemas de comportamento em crianças adotadas (entre os 4 e os 18 anos de idade).

Recentemente, Julian et al. (2018) identificaram resultados semelhantes aos de Gunnar et al. (2007). As crianças com mais tempo de adoção apresentaram mais comportamentos de amizade/sociabilidade indiscriminada, pior função executiva, menor regulação emocional e mais problemas de externalização, do que as crianças que estavam há menos tempo com a sua família adotiva. De acordo com os autores, apesar das diferenças serem significativas, estas tiveram um tamanho de efeito baixo e não traduziram níveis psicopatológicos. Os autores acrescentaram ainda que foram usados *scores* padronizados para a idade, pelo que é improvável que os efeitos observados se devam a diferenças associadas à idade das crianças (Julian et al., 2018). Na discussão dos seus resultados, Julian et al. (2018) assumiram ser possível que, no primeiro ano de adoção, os problemas de comportamento diminuam, para aumentarem posteriormente, com mais tempo de adoção. Os autores colocam diferentes hipóteses para explicar os resultados, entre elas a possibilidade de existirem *sleepers effects*, isto é, efeitos do passado de adversidade que só são detetados, mais tarde, na idade escolar e adolescência (Julian et al., 2018). Para além disto, a vivência do processo de adoção e o ambiente familiar adotivo podem contribuir para o desenvolvimento desses problemas.

A investigação sobre os processos familiares que contribuem para o desenvolvimento das crianças durante e ao longo do período de pós-adoção são, assim, fundamentais. No âmbito desta tese estamos particularmente interessados no desenvolvimento da competência social, cuja relação com o tempo de adoção foi escassamente estudada. Como exceção, Barroso et al. (2018) e Caprin et al. (2017) não encontraram relações significativas entre a competência social dos adotados e o tempo de adoção.



**Variáveis Extrafamiliares: Interações com Professores e Pares e Reações Sociais à Adoção**

De acordo com Palacios (2009), todos os contextos sociais em que a criança participa (e.g., família, escola, grupo de pares) influenciam a sua trajetória de vida no período de pós-adoção, sendo essa influência dependente do modo como cada contexto dá resposta às suas necessidades. A escola é o contexto onde a criança passa a maior parte do seu tempo e, à semelhança da família, é um dos mais importantes contextos de desenvolvimento, com grande influência no modo como a criança se compreende e compreende o mundo à sua volta (Smith & Riley, 2006). A forma como a criança adotada é acolhida na escola, principalmente pelo professor e pares, e como cada um destes elementos respeita a sua individualidade, tem grande influência na forma como esta se vê, desenvolve a sua autoestima e constrói o conceito de si mesma (a sua identidade; Sempowicz, Howard, Tambyah, & Carrington, 2018). Contudo, pouco se sabe sobre as experiências/vivências da criança adotada na escola (Goldberg, Black, Sweeney, & Moyer, 2017).

De facto, se para qualquer criança, a entrada na escola é um desafio, para as crianças adotadas o desafio é ainda maior (Smith & Riley, 2006). Para além de todas as exigências académicas e sociais que a escola acarreta, ser adotado faz destas crianças diferentes da maioria/da norma (Juffer & Tieman, 2009), exigindo delas habilidades para lidar com esta diferença e com reações sociais menos positivas. Além disso, a história passada de adversidade explica comportamentos frequentemente manifestados pelas crianças adotadas em contexto escolar, como a dificuldade em se concentrar e controlar impulsos, a desorganização, a dificuldade em cumprir regras e completar tarefas autonomamente e o facto de serem emocionalmente imprevisíveis (Baker, 2013; Dann, 2011; Novara, Serio, & Lavanco, 2017; Rijk, Hoksbergen, & ter Laak, 2008). A promoção de um contexto escolar capaz de compreender o processo de adoção, e a complexidade emocional a ele inerente, parece ser particularmente importante para facilitar a adaptação e o ajustamento das crianças adotadas. Os professores são elementos essenciais neste processo. Professores capazes de reconhecer e responder a estas manifestações comportamentais, aprendendo a lê-las à luz de um passado marcado por experiências de adversidade e ausência de cuidadores significativos e de um presente carregado de desafios de adaptação, serão capazes de ajudar as crianças a modificar a perceção que têm de si mesmas, a gerir as suas emoções e a comportar-se adequadamente (Novara, Lenzi, & Santinello, 2018; Sempowicz et al., 2018), constituindo-se, assim, elementos facilitadores da integração/adaptação da criança adotada na escola.

Os professores têm ainda um papel fundamental no processo de socialização da adoção (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). Estes têm uma grande influência nas ideias e crenças das

crianças acerca da diversidade, influenciando-as através do seu discurso e do seu não-verbal e através das suas práticas e pedagogias (Goldberg, Black, et al., 2017). As crianças, em geral, confiam nos professores e creem que eles são detentores de informação precisa, valorizando e interiorizando os seus conselhos e opiniões. Por esta razão, todas as mensagens, implícitas e explícitas, que o professor veicula acerca do tema da adoção, ou mesmo a ausência de mensagens, contribuem para modelar as atitudes e crenças das crianças não-adotadas, podendo perpetuar estereótipos/crenças/ideias e, conseqüentemente, afetar negativamente a criança adotada e o desenvolvimento da sua autoestima (Ertel, 2018; Meese, 2012; Smith & Riley, 2006) e competências socioemocionais. A formação dos professores em temas como a adoção, o risco, a proteção e as necessidades destas crianças é fundamental. Estas formações devem ter como objetivo fornecer informações básicas sobre o processo e as práticas em adoção, promover competências pedagógicas necessárias para gerir os desafios cognitivos e relacionais que uma criança adotada em sala de aula pode trazer, bem como aprender a usar e a transmitir aos alunos de forma correta a linguagem da adoção (*adoption-friendly language*; Baker, 2013).

Numa sala de aula com crianças adotadas pode ser importante adequar as práticas pedagógicas e implementar atividades que promovam a compreensão do processo de adoção por parte de todas as crianças (Novara et al., 2018). A idade escolar é um período particularmente sensível e importante para o conhecimento e compreensão do que é a adoção, sendo uma oportunidade única para o desenvolvimento destas temáticas em contexto de sala de aula (Fishman & Harrington, 2007). Determinadas atividades, que tradicionalmente são realizadas em contexto de sala de aula, podem representar barreiras para os adotados, desencadeando neles respostas emocionais negativas (Evan B. Donaldson Adoption Institute, 2010) e exacerbando os sentimentos de diferença relativamente às outras crianças (Sempowicz et al., 2018). Talvez por reconhecerem a sua corresponsabilidade na promoção da adaptação e bem-estar das crianças adotadas em contexto escolar, o Ministério de Educação de Itália desenvolveu diretrizes educativas para promover a inclusão, integração e bem-estar dos adotados e das suas famílias, bem como a formação dos professores (Novara et al., 2018).

Algumas investigações internacionais apontam, contudo, para a falta de conhecimentos e formação dos professores, acerca destas temáticas, bem como das necessidades destas crianças e da importância da adaptação de práticas pedagógicas. Meese (2012) aponta a falta de preparação dos professores para lidar com questões relativas ao *status* familiar da criança, e Barratt (2012) relatou a perspetiva dos pais adotivos sobre os currículos educativos pouco sensíveis à diversidade familiar. Goldberg (2014), num estudo qualitativo com pais adotivos de diferentes estruturas familiares, verificou que cerca de um quinto dos pais relatou

insensibilidade e inexperiência do professor em relação à adoção. Nowak-Fabrykowski, Helinski, e Buchstein (2009) concluíram que os professores não estão mais informados sobre adoção do que o público em geral, e nas suas salas de aula não tinham materiais para trabalhar este tema. Novara et al. (2017) estudaram as representações dos professores acerca da adoção e das famílias adotivas e verificaram que estes tinham representações ambivalentes, que oscilavam entre uma visão idealizada dos protagonistas da adoção e uma excessiva desconsideração das diferenças entre as famílias adotivas e não-adotivas. Relativamente às práticas pedagógicas, os autores observaram uma certa desresponsabilização dos professores face ao seu papel como socializadores da adoção, procurando evitar o tema, usando estratégias indiretas ou levando a que fosse a criança a falar sobre a sua história, assumindo que esta sabia ou queria falar. Taymans et al. (2008) desenvolveram também um estudo com professores onde perceberam que poucos adaptavam as suas práticas pedagógicas.

De acordo com Goldberg, Allen, Black, Frost, e Manley (2018), os pais influenciam, indiretamente, as experiências educativas dos filhos ao terem o poder de escolher a escola que estes irão frequentar. No entanto, Goldberg, Frost, et al. (2017) verificaram que a valorização da diversidade é um aspeto subestimado no processo de seleção da escola por parte dos pais. Seleções baseadas em motivos económicos e de proximidade têm frequentemente como resultado a integração da criança em contextos escolares relativamente homogêneos, pouco diversificados, levando a que quase metade das famílias que participaram no estudo (Goldberg, Frost et al., 2017) trocassem a criança de escola, por esta não considerar o uso de práticas inclusivas e não ser sensível às necessidades das crianças adotadas.

Segundo Stroud, Stroud, e Staley (1997) o conhecimento do professor sobre a realidade da adoção é determinante no apoio prestado às famílias adotivas e na resposta às necessidades específicas da criança adotada. Para tal, é essencial um trabalho colaborativo entre a família e a escola, uma boa relação professor-pais e o envolvimento dos pais nas atividades escolares, uma vez que estes são os principais interlocutores da criança a partir dos quais o professor obtém informação sobre a mesma (Baker, 2013; Golberg, Black et al., 2017). Novara et al. (2018) verificaram que um maior envolvimento dos pais nas atividades escolares se associou a maior sensibilidade dos professores aos aspetos da adoção. Goldberg e Smith (2017) exploraram, num estudo longitudinal, as relações família-escola em 106 famílias adotivas, de diferentes estruturas familiares, e o impacto destas nos problemas de comportamento das crianças adotadas. O envolvimento parental na escola correlacionou-se negativamente com os problemas de internalização, a longo prazo, e com os problemas de externalização, a curto prazo. Os conflitos entre pais e professores, relacionados com a adoção (T1), também se

correlacionaram positivamente com os sintomas de internalização das crianças (T2). A aceitação do professor percebida pelos pais adotivos (T1) correlacionou-se significativamente com menos sintomas de internalização e externalização nas crianças (T2).

Quando a escola e, em particular, o professor estão preparados para lidar com as questões específicas da criança adotada e com a curiosidade dos pares, de forma sensível e apoiante, a escola torna-se um local seguro, onde a criança que foi adotada se pode expressar e ser ela mesma (Fishman & Harrington, 2007). Quando tal não acontece é frequente surgirem reações/attitudes menos positivas por parte dos pares (Goldberg & Smith, 2017). No estudo de Neil (2012), cerca de metade das crianças participantes tinham-se sentido rejeitadas pelos seus pares, por serem adotadas. De acordo com Meese (2012) estas reações negativas, de que a criança adotada é alvo, representam um fator de risco para o seu ajustamento psicológico. Do ponto de vista dos pais, e em relação ao professor, no estudo de Goldberg e Smith (2014) foram relatados baixos níveis de discriminação. No estudo de Goldberg, Black, et al. (2017), a experiência foi mais diversificada, havendo pais que consideravam as escolas/professores inclusivas, outros que se sentiram demasiados destacados ou demasiado esquecidos, enquanto outros se sentiram discriminados.

De facto, a investigação tem mostrado que a população de adotados é um grupo particularmente vulnerável à marginalização (e.g., Miall, 1987; Mohanty, Ahn, & Chokkanathan, 2017) e alvo de micro-agressões (e.g., Baden, 2016; Farr, Crain et al., 2016; Farr, Oakley, & Ollen, 2016; Garber & Grotevant, 2015). Baden (2016) identificou 13 temas distintos de micro-agressões a que os adotados são frequentemente expostos/de que são alvo, relacionados com a própria criança adotada, com os pais biológicos e adotivos e com o processo de adoção em si, nomeadamente: os laços biológicos são melhores/normativos, as crianças devem estar agradecidas aos seus pais, a adoção é uma solução para crianças órfãs e casais sem filhos, o amor supera tudo, etc... Embora não se saiba qual o papel destas reações negativas e/ou micro-agressões na competência social, a discriminação prediz altos níveis de depressão e problemas de externalização em adotados (e.g., Schires et al., 2018).

Estas reações negativas podem influenciar e/ou ser influenciadas pela revelação social da adoção e abertura da adoção ao exterior, por pais e filhos. Este é, por isso, um aspeto que deve ser considerado e explorado. No estudo de Goldberg, Black et al. (2017), 60% dos pais tinham revelado, proativamente, a adoção na escola, com o objetivo de serem abertos e honestos e de minimizar a insensibilidade do professor e a rejeição dos pares. Goldberg, Black, et al. (2017) consideram que a abertura dos pais é influenciada pelas crenças que os pais têm acerca do significado que a adoção tem para a sociedade. Quanto à revelação social da adoção, por

parte da própria criança adotada, Barbosa-Ducharne, Soares, et al. (2015) constataram que a maior parte dos adotados de idade escolar não costumavam falar sobre a adoção na escola. De acordo com Hawkins et al. (2007) menos de 2% das crianças conversaram com os professores acerca do seu estatuto. Num estudo retrospectivo, Donalds (2012) constatou que 69% dos participantes (adultos adotados) disseram ter revelado a adoção aos professores, em crianças.

Por fim, importa referir o estudo qualitativo de GreCo e Comelli (2017) que exploraram as representações do processo de adoção transmitidas em livros de histórias para crianças sobre a adoção. Os resultados mostraram que a representação da adoção varia desde uma polarização em que “o positivo” é situado no mundo adotivo, enquanto o “negativo” é atribuído ao passado e às origens, até uma representação mais integrada em que tanto o contexto adotivo como o contexto biológico/de origem contemplam aspetos positivos. Este estudo mostra a importância de trabalhar, desde cedo, a socialização da adoção. Esta revisão revela a ausência de investigação que relacione estas variáveis relativas à escola/professores com a competência social das crianças adotadas.

## **O Presente Estudo**

### **Referencial Teórico**

O principal quadro teórico que sustenta este projeto de investigação é a abordagem dos sistemas (bio)ecológicos (Bronfenbrenner, 1977, 1989, 2005). O modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT model) e a perspetiva bioecológica do desenvolvimento humano, propostas por Bronfenbrenner (1977, 1989, 2005) e aplicadas à adoção por Palacios (2009) e outros autores (e.g., Liao, 2016; Schweiger & O’Brien, 2005), constituíram a base do desenho metodológico deste projeto. O principal objetivo desta investigação é explorar os processos inerentes ao desenvolvimento da competência social na criança adotada.

Assim sendo, o principal foco da nossa investigação é a criança adotada (*Pessoa*). Afinal de contas o processo de adoção existe por ela e para ela! Cada criança é um sujeito ativo, com voz e com a sua própria individualidade. Cada criança tem a sua competência social, e a variabilidade observada entre crianças adotadas depende dos processos e das interações dinâmicas entre cada criança e os contextos onde participa. São estes *Processos* que explicam o desenvolvimento da competência social, que é contextualmente específica e dependente das transações (modelo transacional; Sameroff & Fiese, 2000) entre a criança e os diferentes *Contextos* de desenvolvimento. Por fim, o *Tempo* tem também um papel ativo no desenvolvimento humano, e especificamente no desenvolvimento da competência social. Como

vimos na revisão teórica apresentada, os tempos (tempo em instituição, tempo de adoção, ...) podem assumir extrema importância no desenvolvimento da criança adotada.

Este estudo foca-se na competência social da criança adotada, de idade escolar, procurando dar resposta a uma das lacunas da investigação em adoção (Palacios, 2009). Embora atualmente comece a surgir alguma investigação nesta área, no momento em que o projeto foi desenhado, o conhecimento sobre a competência social das crianças adotadas era praticamente nulo, apesar do reconhecimento da sua importância ser unânime entre a comunidade científica. Adicionalmente, a evidência empírica conhecida é contraditória e inconsistente.

Mas então, porquê estudar a competência social em crianças adotadas? Porque a trajetória de vida atípica desta população, marcada pela descontinuidade entre ambientes de adversidade e ambientes familiares de extrema qualidade, é uma oportunidade única de estudo do desenvolvimento humano. Ao contrário de uma trajetória desenvolvimental normativa, para a maioria das crianças adotadas, em Portugal, os pais não constituem os seus primeiros agentes de socialização, mas sim os pares, isto é, outras crianças institucionalizadas. Qual o impacto, no desenvolvimento da competência social da criança, da ausência de um cuidador responsivo e consistente nos primeiros anos de vida (fator base para o desenvolvimento social)? Qual o impacto de viver em ambientes emocionalmente instáveis, de viver constantemente em alerta, em *stress* crónico, no desenvolvimento da competência social? Qual o impacto, para a competência social, das diferentes transições ecológicas e consequentes mudanças de contexto, de cuidadores, de regras sociais, e da necessidade de se estar em constante adaptação? Será positivo? Permitirá à criança tornar-se mais *empowered* socialmente? Como funciona o sistema de processamento da informação social nas crianças adotadas, que se baseia nas interações sociais anteriores e em processos cognitivos? Será este um mecanismo funcional e adaptativo em crianças adotadas? Isto é, poderão as crianças adotadas comportar-se socialmente de forma adequada nos novos contextos, com base no que era socialmente adequado no período de pré-adoção? Quais as implicações do passado de adversidade na competência social? Quais os fatores de risco e quais os fatores protetores da competência social em crianças adotadas? Qual o papel da família adotiva a este nível? Quais os processos envolvidos que permitem que umas crianças adotadas sejam muito competentes socialmente e outras tenham graves lacunas? Este estudo procura dar resposta a estas questões. A competência social é estudada em crianças de idade escolar por se considerar este período particularmente desafiante no que toca às relações sociais e ao estabelecimento de interações sociais positivas, ao mesmo tempo que é um período em que a criança se começa a compreender a si mesma como criança adotada e a posicionar-se com este estatuto nos seus “mundos sociais”.

Relativamente à *Pessoa* adotada este estudo irá explorar um conjunto de variáveis individuais da criança, que caracterizam a individualidade de cada uma e que podem explicar os processos inerentes ao desenvolvimento da sua competência social. De notar que estas características individuais (e.g., temperamento, regulação emocional, ajustamento, etc.) resultam também elas de processos de desenvolvimento. Estas variáveis foram incluídas com base na evidência científica da sua importância para a competência social (em crianças adotadas e/ou em crianças não-adotadas) ou para a adoção em si. Algumas delas têm sido exploradas na investigação em adoção (e.g., temperamento, adversidade pré-adoção, ajustamento psicológico), outras nem tanto (e.g., regulação emocional, estratégias de *coping*).

Relativamente aos microssistemas (contextos nos quais a criança participa), este estudo incidirá nos dois principais microssistemas da criança em idade escolar – a família e a escola. Embora a família seja o principal contexto onde o desenvolvimento acontece em idades precoces, em idade escolar as crianças passam entre seis a oito horas na escola, sendo, por isso, um importante ambiente de influência. Além disso, é o principal palco de ação, e de avaliação, da competência social de uma criança. Dentro de cada um destes microssistemas pretende-se explorar as interações que lá acontecem, entre as características da criança e as características do ambiente e das pessoas envolvidas. Nas famílias, as interações da criança com os pais; na escola, as interações com o professor e com os pares. Mais uma vez o tempo assume importância: o tempo de adoção, que reflete o tempo da relação pais-filhos; o tempo na escola, que reflete o tempo de relação criança-professor e criança-pares. Em termos de variáveis de interação serão exploradas variáveis como a socialização parental das emoções e as respostas parentais às emoções negativas da criança, o processo de comunicação sobre a adoção na família, ou a aceitação/rejeição pelos pares na escola.

Falaremos depois do meso-sistema que, de acordo com Bronfenbrenner (2005), inclui as relações entre dois ou mais contextos onde a criança participa. De acordo com Palacios (2009) aqui é importante considerar dois aspetos: as transições de uns contextos para os outros (transições ecológicas) e a relação entre os diferentes contextos. De facto, a trajetória desenvolvimental da criança adotada é marcada por diferentes transições ecológicas, que podem explicar a sua competência social. Estudar as interações entre a escola e a família é também objetivo deste estudo, particularmente no que toca à abertura da adoção.

Embora o exo-sistema não seja, diretamente, objeto de exploração neste projeto de investigação, as práticas profissionais (por exemplo, o processo de seleção e avaliação, a formação parental ou a preparação da criança para a adoção) serão acedidas, indiretamente, através da exploração da vivência, de pais e filhos, do processo de adoção e da intervenção

profissional nestas fases. Além disto, pretende-se que este estudo tenha implicações práticas e, por isso, parte do capítulo das conclusões será exclusivamente dedicado às implicações práticas para os profissionais na adoção. Por fim, o impacto do macro-sistema é explorado neste projeto de investigação, por meio da sociologia da adoção e, especificamente, através da visão social dos professores, explorando ideias e crenças acerca da adoção e das crianças adotadas. É meta deste projeto que os resultados possam ter implicações macro-sistémicas, que produzam um maior conhecimento acerca da adoção, uma maior socialização da adoção e influenciem políticas que permitam a qualificação e melhoria da qualidade de vida destas famílias.

### **Objetivos Geral e Específicos**

O projeto de investigação em que se centra esta tese pretende identificar os fatores determinantes da competência social em crianças adotadas, partindo de um conjunto de variáveis relativas à própria criança, aos pais adotivos, à interação pais-filhos e às interações da criança na escola, com pares e professores. Inserindo-se essencialmente na terceira linha de estudos da investigação em adoção (Palacios & Brodzinsky, 2010), o presente estudo pretende identificar os processos responsáveis pelo desenvolvimento da competência social em crianças de idade escolar que, após vivência de adversidade precoce, são integradas em contexto familiar, por via da adoção. Embora seja importante a análise desenvolvimental da criança adotada, especialmente nesta área do desenvolvimento – competência social – pouco estudada, e com resultados contraditórios, o estudo dos processos que conduzem a determinados resultados desenvolvimentais é fundamental. Mais do que a caracterização da competência social das crianças adotadas, ou a comparação dos seus resultados com crianças não-adotadas, é importante desenvolver investigação que ajude a compreender os processos percursivos que conduzem a diferenças entre crianças adotadas, nas diferentes áreas do seu desenvolvimento socioemocional e, especificamente, na competência social. Numa abordagem holística da criança adotada, este estudo assenta na premissa de que o desenvolvimento socioemocional, particularmente a competência social da criança, pode ser influenciado pelas adversidades prévias à adoção, mas também pelas características individuais da mesma e pelos processos e experiências em pós-adoção, vividas nos principais contextos desenvolvimentais da criança em idade escolar – família e escola – e em interação com diferentes pessoas significativas. Tendo por base a premissa de que a competência social é contextualmente específica, e dependente do avaliador, este estudo desenvolveu-se em dois contextos diferentes – família e escola –, avaliando a competência social através da perspetiva de múltiplos informantes. Outra



preocupação no desenho metodológico desta investigação foi a importância de dar voz à criança adotada e de recolher a sua perspetiva acerca deste processo e do seu próprio desenvolvimento.

Especificamente, pretende-se com esta investigação:

- 1) avaliar a competência social de crianças adotadas de idade escolar, avaliando o seu comportamento social individual a partir de quatro tipos de informantes – a própria criança, as mães, os pais e os professores – e a sua aceitação/rejeição social no grupo de pares (validação social);
- 2) comparar as diferentes perspetivas, dos diferentes informantes, acerca do comportamento social individual da criança adotada e analisar a competência social, contextualmente;
- 3) avaliar a aceitação social da criança adotada, pelos pares, como medida de validação social e comparar com as avaliações do comportamento social individual;
- 4) avaliar características individuais da criança adotada, como: experiências pré-adoção (durante o acolhimento e/ou vivência com a família biológica), temperamento, regulação emocional, segurança emocional, representações de vinculação e funcionamento reflexivo, estratégias de *coping*, ajustamento psicológico e vivência pessoal da adoção;
- 5) avaliar características dos pais, como a vivência pessoal do processo de adoção, a disponibilidade emocional e o funcionamento reflexivo;
- 6) avaliar processos de interação pais-filhos, nomeadamente, o *coping* parental com as emoções negativas dos filhos e o processo de comunicação sobre a adoção estabelecido na família;
- 7) estudar a abertura da adoção à escola, por pais e filhos;
- 8) explorar a adaptação de práticas pedagógicas relacionadas à adoção, por parte do professor, na sala de aula;
- 9) explorar conhecimentos dos professores acerca da adoção e ideias/crenças relativamente às crianças adotadas;
- 10) estudar relações entre todas as variáveis em estudo;
- 11) identificar, entre os fatores individuais, familiares e extrafamiliares, variáveis processuais determinantes da competência social da criança adotada;
- 12) estudar interações dentro das variáveis relativas aos fatores individuais, dentro das variáveis relativas aos processos familiares e dentro das variáveis extrafamiliares;
- 13) estudar interações entre as variáveis individuais, familiares e extrafamiliares;
- 14) explorar efeitos diretos e indiretos na predição da competência social.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

---

## Participantes

A presente investigação integra participantes de dois contextos – a família e a escola – e envolve a participação das próprias crianças adotadas, das mães e pais adotivos, dos pares das crianças adotadas e de professores de 1º ciclo do ensino básico (incluindo os professores das crianças-alvo). Nesta secção serão apresentados os participantes totais, ainda que, dentro de cada grupo de participantes, o número possa variar em função do instrumento utilizado. A Tabela 2 apresenta a distribuição e o número de participantes, pelos diferentes instrumentos.

### Famílias

Participaram neste projeto de investigação os pais, mães e crianças de 126 famílias adotivas, 111 do tipo biparental (88.1%) e 15 monoparentais (11.9%; mães singulares), que tinham adotado, nacionalmente, 126 crianças, de 8-10 anos de idade, no momento de recolha de dados.

**Crianças.** Das 126 crianças, apenas 103 (81.7%) participaram diretamente. Das 23 (18.3%) crianças que não participaram (participantes não-diretos), 10 (7.9%) não sabiam que eram adotadas e 13 (10.3%) não foram autorizadas pelos seus pais a participar no estudo, ainda que, segundo os mesmos, a adoção já lhes tivesse sido revelada.

**Participantes diretos ( $n = 103$ ).** Estas crianças tinham, no momento de recolha de dados, 8.80 anos, em média ( $DP = 0.78$ ,  $Min. = 8.00$ ,  $Máx. = 10.00$ ), sendo 59 do sexo masculino (57.3%) e 44 do sexo feminino (42.7%). Dez crianças (9.7%) frequentavam o 2º ano de escolaridade, 48 (46.6%) o 3º ano e 45 (43.7%) o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Estavam com a família adotiva, em média, há 5.51 anos ( $DP = 2.20$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 9.40$ ) e tinham sido adotadas quando tinham, em média, 3.29 anos ( $DP = 2.20$ ,  $Min. = 0.20$ ,  $Máx. = 8.00$ ). Quarenta e nove (47.6%) foram adotadas com menos de 3 anos, 37 (35.9%) entre os 3 e os 5 anos e 17 (16.5%) com 6 ou mais anos de idade. Todas foram adotadas nacionalmente, depois de terem estado cerca de dois anos em acolhimento ( $M = 23.86$  meses,  $DP = 15.02$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 66.00$ ), a maioria em acolhimento residencial (92.2%). Apenas oito crianças (7.8%) estiveram em acolhimento familiar. Vinte e seis crianças (25.2%) viveram menos de um ano em acolhimento, 60 (58.3%) viveram entre 12 e 36 meses e 17 (16.5%) estiveram acolhidas durante mais de três anos. Das 103 crianças, 68 (66.0%) tiveram experiência de vivência com a família biológica ( $M_{\text{tempo de vivência com família biológica}} = 24.65$  meses,  $DP = 18.94$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 75.00$ ), onde 48 (70.6%) sofreram experiências de negligência e cinco (7.4%) sofreram maus-tratos. Para 15 (22.1%) não havia informação sobre as experiências que levaram à retirada

da criança. Trinta e cinco crianças (34.0%) não viveram com a família biológica porque: foram retiradas ainda no hospital, por sinalização prévia ( $n = 15$ , 42.9%), houve consentimento prévio para a adoção ( $n = 13$ , 37.1%) ou foram abandonadas à nascença pelos pais biológicos ( $n = 7$ , 20%). Até à chegada à família adotiva, a maioria das crianças passou por duas transições ecológicas ( $M = 1.78$ ,  $DP = 0.73$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 4.00$ ), sendo a trajetória mais frequente: família biológica – acolhimento residencial – família adotiva.

**Participantes não-diretos ( $n = 23$ ).** Das restantes crianças-alvo, 14 rapazes (58.3%) e nove raparigas (41.7%) não participaram diretamente no estudo ( $M_{idade} = 8.61$ ,  $DP = 0.72$ ,  $Min. = 8.00$ ,  $Máx. = 10.00$ ). Quatro crianças (17.4%) frequentavam o 2º ano de escolaridade, 11 (47.8%) o 3º ano e oito (34.8%) o 4º ano de ensino básico. Estavam com a família adotiva, em média, há 6.18 anos ( $DP = 1.70$ ,  $Min. = 2.70$ ,  $Máx. = 8.80$ ) e tinham sido adotadas quando tinham, em média, 2.42 anos ( $DP = 1.66$ ,  $Min. = 0.20$ ,  $Máx. = 5.30$ ; 15 [65.2%] com menos de 3 anos e oito [34.8%] entre os 3 e os 5 anos de idade). Antes da adoção, estiveram acolhidas, em média, 20.30 meses ( $DP = 15.38$ ,  $Min. = 2.00$ ,  $Máx. = 57.00$ ; oito [34.8%] menos de um ano, 12 [52.2%] entre 12-36 meses e três [13.0%] mais de 36 meses), a maioria em acolhimento residencial ( $n = 21$ , 91.3%). Das 23 crianças, 14 (60.9%) tiveram experiência de vivência com a família biológica ( $M_{tempo de vivência com família biológica} = 14.85$  meses,  $DP = 12.71$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 42.00$ ), onde nove (64.3%) sofreram experiências de negligência e duas (14.3%) maus-tratos (para três não havia informação). Nove crianças (39.1%) não viveram com a família biológica porque: houve consentimento prévio para a adoção ( $n = 3$ , 33.3%), foram abandonadas à nascença ( $n = 3$ , 33.3%) ou retiradas à nascença, por sinalização prévia ( $n = 3$ , 33.3%). Até à chegada à família adotiva, a maioria das crianças passou por duas transições ecológicas ( $M = 1.65$ ,  $DP = 0.83$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 4.00$ ). As crianças que participaram diretamente e as que não participaram diferiram significativamente no tempo de vivência com a família biológica,  $t(77) = 2.45$ ,  $p = .021$ ,  $d = 0.40$ , IC a 95% [1.61, 18.10] e marginalmente na idade de adoção,  $t(124) = 1.96$ ,  $p = .057$ ,  $d = 0.62$ , IC a 95% [-0.02, 1.60]. As crianças que não participaram viveram menos tempo com a família biológica e foram adotadas mais novas.

**Figuras parentais.** Nas 126 famílias adotivas participaram diretamente 119 mães e 98 pais. Das 111 famílias biparentais, em 91 (82%) participaram ambas as figuras parentais, mãe e pai; em 13 (11.7%) participou apenas a mãe; e em sete (6.3%) apenas o pai. Nas 15 famílias monoparentais participaram as 15 mães. As mães tinham, em média, 44.86 anos de idade ( $DP = 4.93$ ,  $Min. = 32.00$ ,  $Máx. = 59.00$ ) e 12.74 anos de estudo ( $DP = 4.58$ ,  $Min. = 4.00$ ,  $Máx. = 23.00$ ; 11 [9.2%] tinham o 1º ciclo do ensino básico, 10 [8.4%] o 2º ciclo, 12 [10.1%] tinham concluído o 3º ciclo, 34 [28.6%] o ensino secundário e 52 [43.7%] o ensino superior). Sessenta

e duas mães (52.1%) tinham profissões ligadas ao sector dos serviços, 20 (16.8%) à educação, nove (7.6%) à saúde e nove (7.6%) à produção; 11 (9.2%) estavam reformadas ou nunca tinham trabalhado e oito (6.7%) estavam desempregadas. Os pais tinham, em média, 46.32 anos de idade ( $DP = 4.83$ ,  $Min. = 37.00$ ,  $Máx. = 59.00$ ) e 11.80 anos de estudo ( $DP = 4.89$ ,  $Min. = 0.00$ ,  $Máx. = 23.00$ ; três [3.1%] eram analfabetos, sete [7.1%] tinham o 1º ciclo do ensino básico concluído, 11 [11.2%] o 2º ciclo, 21 [21.4%] o 3º ciclo, 18 [18.4%] o ensino secundário e 38 [38.8%] o ensino superior). Sessenta e nove pais (70.4%) tinham profissões ligadas ao sector dos serviços, 16 (16.3%) à produção, cinco (5.1%) à saúde e quatro (4.1%) à educação; quatro (4.1%) estavam desempregados no momento de recolha de dados. Pais e mães diferiram significativamente na idade,  $t(90) = -3.55$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.30$ , IC a 95% [-2.31, -0.65].

## Escolas

Neste projeto de investigação participaram 88 escolas de 1º ciclo do ensino básico, 72 (81.8%) do sector público e 16 (18.2%) do privado. Nas 88 escolas participaram 151 turmas: 16 (10.6%) de 2º ano, 66 (43.7%) de 3º ano e 69 (45.7%) de 4º ano. As 88 escolas eram frequentadas por 101 das 126 crianças-alvo (80.2%), distribuídas por 93 das 151 turmas que participaram no estudo. Nas escolas das restantes 25 crianças-alvo não foi conseguida autorização para a recolha de dados. No contexto escolar participaram crianças e professores.

**Pares das crianças-alvo.** Nas 151 turmas participaram 3310 crianças ( $M_{n^\circ \text{ alunos participantes por turma}} = 18.79$ ,  $DP = 4.73$ ,  $Min. = 5.00$ ,  $Máx. = 28.00$ ). Nas 93 turmas que integravam as 101 crianças adotadas-alvo participaram 2050 crianças ( $M_{n^\circ \text{ alunos participantes por turma}} = 18.53$ ,  $DP = 4.65$ ,  $Min. = 5$ ,  $Máx. = 28.00$ ), distribuídas por 10 turmas de 2º ano (10.8%), 38 de 3º ano (40.9%) e 45 de 4º ano (48.4%).

**Professores de 1º ciclo.** Participaram nesta investigação 537 professores de 1º ciclo, das 88 escolas participantes. Destes, 68 (12.7%) são do sexo masculino e 469 (87.3%) do sexo feminino. Tinham, no momento de recolha de dados, entre 23 e 62 anos de idade ( $M = 43.46$ ,  $DP = 8.33$ ) e 20.05 anos, em média, de experiência profissional ( $DP = 8.56$ ,  $Min. = 1.00$ ,  $Máx. = 40.00$ ). Destes 537 professores, 93 eram professores das 101 crianças-alvo acerca das quais foi possível recolher dados nas escolas (93 turmas). Setenta (75.3%) são do sexo feminino e 23 (24.7%) do sexo masculino. Tinham entre 30 e 62 anos de idade ( $M = 43.85$ ,  $DP = 8.14$ ) e 20.16 anos, em média, de experiência profissional ( $DP = 8.33$ ,  $Min. = 3.00$ ,  $Máx. = 40.00$ ). Eram professores das crianças-alvo há 2.48 anos, em média ( $DP = 1.18$ ,  $Min. = 0.67$ ,  $Máx. = 4.00$ ).

## Instrumentos e Medidas

Este projeto de investigação envolveu um protocolo extenso de entrevistas (quatro) e questionários (oito), aplicados aos diferentes participantes nos dois contextos de recolha de dados (família e escola). Os instrumentos serão apresentados seguindo a ordem de apresentação das medidas/variáveis na introdução teórica, isto é, referindo em primeiro lugar os instrumentos de medidas relativas à criança, em segundo lugar aos pais e à relação pais-filhos e, por fim, aos professores. Note-se que os resultados relativos à consistência interna de cada instrumento obtida neste estudo (valores de alfa de *Cronbach*) serão apresentados no capítulo dos resultados, junto aos resultados descritivos de cada variável.

### Medidas Relativas à Criança

**Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS).** Para avaliar a competência social da criança (comportamento social individual) foram usadas as SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008a), que constituem uma versão revista e melhorada da SSRS (*Social Skills Rating Scale*; Gresham & Elliott, 1990), amplamente usada na investigação e na intervenção em escolas para avaliação da competência social. Este sistema multi-informantes está disponível em três versões – pais/cuidadores, professores e criança/adolescente –, cada uma delas adaptada a três faixas etárias: 3-7 anos (só para pais e professores), 8-12 e 13-18 anos.

Para este estudo, as três versões – pais, professores e criança – para crianças dos 8 aos 12 anos foram traduzidas/adaptadas para a língua/contexto português (Soares, Barbosa-Ducharne, Lemos, & Cruz, 2012). Os itens foram traduzidos para português por dois investigadores independentes (psicólogos) e, posteriormente, retrovertidos para inglês por um nativo da língua. A versão anterior do instrumento (SSRS) já havia sido utilizada com pais, professores e adolescentes no contexto português (e.g., Lemos & Menezes, 2002; Mota, Matos, & Lemos, 2011), mas nunca, que se tenha conhecimento, a versão para crianças. Por isso, foi realizado um estudo piloto com crianças não-adotadas ( $N = 86$ ), com 8-11 anos de idade, a fim de estudar a aplicabilidade do instrumento, na sua forma de autorresposta, a crianças portuguesas desta idade. Numa fase inicial foi realizada uma reflexão falada dos itens, da primeira versão traduzida do instrumento, com 12 crianças. Este procedimento permitiu identificar itens dúbios, bem como perceber a necessidade de alteração da escala de medida dos itens. Uma nova versão da escala foi construída e aplicada, numa segunda fase, às restantes 74 crianças. Pequenas alterações foram introduzidas ao nível da redação dos itens, originando a versão usada neste estudo. Este questionário foi aplicado às crianças em formato de entrevista.

Variando entre um total de 73 e 83 itens, dependendo da versão, todas as formas das SSIS-RS acedem a dois domínios: Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento. A versão para professores adiciona uma escala de Competência Académica. A escala de Habilidades Sociais é constituída por 46 itens (e.g., “Faz amigos facilmente” [versão para pais]) relacionados com sete habilidades sociais (subescalas): comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia, envolvimento e autocontrolo. A escala de Problemas de Comportamento tem entre 28 e 32 itens (dependendo da versão; e.g., “Tem dificuldade em esperar pela sua vez” [versão do professor]) e inclui cinco subescalas: externalização, *bullying*, hiperatividade e/ou défice de atenção, internalização e espectro de autismo; esta última não disponível na versão da própria criança e, por isso, não usada neste estudo. A escala dos Problemas de Comportamento foi incluída como dimensão de avaliação da competência social, de forma a aceder a comportamentos que possam interferir com a aquisição ou desempenho das habilidades sociais. Na escala de Competência Académica, os professores avaliam as crianças nas áreas da leitura, matemática e funcionamento cognitivo/desempenho académico. Esta dimensão foi introduzida dada a estreita relação entre competência social e académica.

As habilidades e os problemas são avaliados numa escala de frequência de 4 pontos (0 = *nunca* a 3 = *quase sempre*). Embora originalmente Gresham e Elliott (2008a) tenham proposto uma escala diferente para a versão das crianças (0 = *nada verdade* a 3 = *totalmente verdade*), o estudo piloto, anteriormente descrito, permitiu perceber que a resposta aos itens em termos de frequência era mais acessível às crianças do que em termos de veracidade. Por esta razão, a escala de frequência, usada com os adultos, foi também utilizada com as crianças. Na nova versão das SSIS-RS, recentemente publicada, a SSIS SEL Edition RF (*Social Skills Improvement System: Social-Emotional Learning Edition Rating Forms*; Gresham & Elliott, 2017), a escala de resposta em frequência é também transversal às três versões. Para além disso, ao contrário do originalmente proposto, e do que acontece nas versões dos adultos, os itens positivos (habilidades) e negativos (problemas), na versão das crianças, foram misturados, com base nas observações no estudo piloto. Os itens relacionados com as perceções do professor acerca da competência académica da criança são cotados num formato de resposta baseado em percentagem, comparando a criança com o resto da turma (1 = *a criança está entre os 10% mais baixos da turma* a 5 = *a criança encontra-se entre os 10% de alunos da turma com desempenho mais elevado*). Para as versões de pais e professores existe, para além da escala de avaliação da frequência do comportamento, uma escala de avaliação da importância relativa daquele comportamento para o avaliador (1 = *não é importante* a 3 = *é crítico/fundamental*).

Apesar de disponíveis, os resultados relativos à avaliação da importância do comportamento não serão explorados no contexto desta tese.

Para cada uma das escalas, os autores fornecem resultados standardizados, baseados nas normas do instrumento, com média 100 e desvio padrão 15. Os resultados nas subescalas são representados por “níveis comportamentais” (abaixo da média, na média e acima da média), permitindo situar o resultado bruto de cada criança em relação aos resultados brutos da amostra normativa. Na ausência de normas portuguesas, os resultados obtidos foram comparados com esta amostra normativa, ainda que sempre com cautela, por se tratar de um contexto culturalmente diferente (amostra americana). O instrumento apresenta boa consistência interna, validade convergente e validade de critério (Gresham & Elliott, 2008b).

A SSRS foi usada em alguns estudos com a população de adotados (e.g., Glennen & Bright, 2005; Palacios, Moreno, et al., 2013; Tan & Camras, 2011), mas as SSIS-RS apenas no estudo de Barroso et al. (2018), em adolescentes adotados. Desconhecem-se estudos que tenham utilizado as SSIS-RS com crianças adotadas de idade escolar. No presente estudo, este instrumento foi aplicado: (a) à própria criança, integrando a recolha de dados na família; (b) ao pai e à mãe, separadamente (família); (c) ao professor, na recolha de dados na escola. Note-se que o professor respondeu às SSIS-RS relativamente à criança adotada, mas também em relação a duas outras crianças da mesma sala (por cada aplicação das SSIS-RS de criança adotada existem, em média, duas outras aplicações de SSIS-RS de crianças não-adotadas, cf. Tabela 2).

**Questionário Sociométrico.** Para estudar a aceitação/rejeição pelos pares da criança adotada (validação social do comportamento social individual) foi usado um questionário sociométrico (Barbosa-Ducharme & Soares, 2012a), baseado no método de nomeações de Coie et al. (1982). Esta técnica sociométrica, que envolve nomeações positivas (preferências) e nomeações negativas (rejeições), é adequada para turmas com números diferentes de alunos, como é o caso das turmas participantes neste estudo. Estes questionários foram aplicados na sala de aula pelas investigadoras e respondidos individualmente por cada criança da turma com consentimento parental para a participação.

O questionário é constituído por duas partes. Na primeira parte, as crianças devem nomear os colegas de turma com quem gostam mais (preferências) e menos (rejeições) de estar, e os colegas da turma que acham que gostam mais (perceções de preferência) e menos (perceções de rejeição) de estar com elas, até um máximo de seis nomeações por questão, identificadas por ordem de preferência/rejeição. Para cada questão foi pedido às crianças que justificassem as suas escolhas “Porque escolheste estes colegas?”. Adicionalmente, as crianças foram questionadas sobre a existência de um melhor amigo e, por fim, sobre a sua satisfação



quanto à relação que tinham com os colegas de turma, numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = *muito/totalmente insatisfeito* a 5 = *muito/totalmente satisfeito*). A segunda parte do questionário é constituída por cinco questões: “Quanto gostas de estar com a/o ...”; “Quanto ela(e) ajuda os outros?”; “Quanto envergonhado(a) é quando está com outras crianças; “Quanto insulta e discute com as outras crianças”; Quanto divertido é estar com ele(a)?”). A primeira foi avaliada numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = *nada* a 5 = *muito*) e as restantes em escalas de 3 pontos (1 = *nada ou muito pouco* a 3 = *bastante ou muito*). Esta secção avalia a reputação social<sup>3</sup> de algumas crianças da turma, selecionadas ao acaso (ver procedimentos). Na presente tese serão apenas reportados resultados relativos à primeira parte do questionário.

Os resultados do questionário permitem construir matrizes sociométricas das relações sociais dentro dos grupos turma e identificar, para cada criança: preferências e rejeições emitidas e recebidas, reciprocidades positivas e negativas, oposições de sentimentos, perceções de preferência e rejeição, perceções acertadas e perceções falsas, impressões de preferência e impressões de rejeição. Estes valores permitem o cálculo de um conjunto de índices individuais, que posicionam cada criança no grupo social (e.g., coerência positiva [Grau de correspondência entre quem “me escolheu” e quem “eu escolhi”] e negativa [Grau de correspondência entre quem “me rejeitou” e quem “eu rejeitei”]). Permitem também obter um conjunto de índices grupais (e.g., índice de intensidade social do grupo, coesão/associação grupal, coerência/correspondência grupal) e comparar as turmas entre si. Nesta tese serão apenas apresentados os valores sociométricos das crianças adotadas, deixando os índices individuais, que posicionam a criança no contexto turma, bem como os índices grupais, que caracterizam cada grupo turma, para análises posteriores.

Por fim, para calcular o estatuto sociométrico de cada criança, as frequências absolutas de preferências/rejeições recebidas, o índice de preferência social (diferença entre preferências e rejeições recebidas) e o índice de impacto social (somatório de preferências e rejeições recebidas) foram convertidos em valores standardizados (Z). Os estatutos sociométricos foram calculados, considerando as seguintes condições (Coie & Dodge, 1983): (a) crianças populares (muitas vezes preferidas e raramente rejeitadas; alta preferência social): Z preferência social > 1.0, Z preferências recebidas > 0 e Z rejeições recebidas < 0; (b) crianças rejeitadas (frequentemente rejeitadas e pouco preferidas; baixa preferência social): Z preferência social < -1.0, Z preferências recebidas < 0 e Z rejeições recebidas > 0; (c) crianças negligenciadas (poucas preferências e rejeições; baixo impacto social): Z impacto social < -1.0, Z preferências recebidas e Z rejeições recebidas < 0; (d) crianças controversas (muitas preferências e muitas

<sup>3</sup> Medida relativa ao que os outros pensam de alguém.

rejeições; alto impacto social):  $Z$  impacto social  $> 1.0$ ,  $Z$  preferências e  $Z$  rejeições recebidas  $> 0$ ; e (e) crianças na média (número médio de preferências e rejeições): todas as restantes.

**School-Age Temperament Inventory (SATI).** O temperamento da criança foi avaliado através das mães e dos pais, usando a versão traduzida e adaptada para português (Lima, Lemos, & Guerra, 2010) do SATI de McClowry (1995), para crianças dos 8 aos 12 anos de idade. Numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = *nunca* a 5 = *sempre*), os pais avaliaram a frequência de um conjunto de comportamentos descritos em 38 itens. Da solução fatorial reportada pelo autor (McClowry, 1995, 2002) resultaram quatro subescalas: reatividade negativa (ou emocionalidade negativa, que descreve a intensidade e a frequência com que a criança exprime afetos negativos; e.g., “Fica zangado quando implicam com ele”); persistência na tarefa (refere-se ao grau de envolvimento/persistência pessoal que a criança exhibe no cumprimento de tarefas e outras responsabilidades; e.g., “Faz os deveres todos até ao fim”); retraimento (ou sociabilidade [inverso] - diz respeito à resposta inicial da criança perante pessoas desconhecidas e novas situações; e.g., “Fica envergonhado, quando conhece novas crianças”); e atividade (que se relaciona com a agitação motora da criança; e.g., “Corre quando entra ou sai de casa”). Alguns itens foram recodificados em congruência com a direcionalidade das dimensões nas quais se incluíam. Pontuações mais altas representam maiores níveis de reatividade negativa, retraimento, atividade e persistência na tarefa.

Este instrumento apresenta qualidades psicométricas satisfatórias (Lima et al., 2010). Apenas um estudo foi identificado como tendo usado o SATI para avaliar o temperamento em adotados (Altinoglu-Dikmeer, Erol, & Gençoz, 2014), tendo este obtido bons alfas de *Cronbach*. No presente estudo foi aplicado a pais e mães durante a recolha de dados na família.

**Emotion Regulation Checklist (ERC).** A ERC (Shields & Cicchetti, 1997) foi usada para avaliar a regulação emocional da criança, indiretamente, através das mães, pais e professores (versão única do instrumento, transversal a todos os informantes). Constituída por 23 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = *nunca* a 4 = *sempre*), a ERC é composta por duas subescalas: regulação emocional e labilidade/negatividade emocional. A subescala de regulação emocional inclui oito itens positivos (pontuações mais elevadas refletem maior regulação emocional), que acedem a aspetos da compreensão emocional, empatia e regulação adaptativa da criança (e.g., Sabe dizer quando se sente triste, zangado(a), ou com medo). A subescala de labilidade/negatividade emocional inclui 15 itens (e.g., “Fica frustrado(a) facilmente”) relacionados com intensidade emocional negativa, reatividade, labilidade e desregulação emocional. Shields e Cicchetti (1997) propuseram também o uso de

uma medida única de regulação emocional, resultante dos *scores* de ambas as subescalas. Alguns itens foram recodificados de forma a seguirem a direcionalidade inerente às subescalas e/ou escala global. A ERC apresenta boa consistência interna e validade convergente (Shields & Cicchetti, 1997). Tem sido frequentemente usada na investigação e as suas qualidades psicométricas têm sido estudadas em diferentes países, incluindo Portugal (e.g., Cadima et al., 2016; Melo, 2005). Para além do estudo de Merchant (2018), onde a ERC apresentou boa fidelidade, desconhecem-se outros estudos que tenham avaliado a regulação emocional em adotados, recorrendo a este instrumento. No presente estudo, as mães e os pais responderam à ERC na recolha de dados nas famílias e os professores responderam durante a recolha nas escolas (relativamente à criança adotada e a dois pares não-adotados).

**Family and Friends Interview (FFI).** A FFI (Steele & Steele, 2005) é uma entrevista semiestruturada, desenvolvida para crianças entre os 8-16 anos, que acede à segurança emocional, representações de vinculação e funcionamento reflexivo da criança, em relação a figuras significativas, como os pais, irmãos, melhores amigos e professor preferido. A entrevista divide-se em três partes: uma relativa ao *self*, outra à escola e amigos e, a última, aos pais e irmãos. A FFI permite avaliar oito dimensões, a saber: (1) coerência (verdade/veracidade, economia, relação/relevância, modo/conduta e coerência global); (2) funcionamento reflexivo (perspetiva desenvolvimental, teoria da mente [em relação à mãe, pai, irmãos, amigo e professor] e diversidade de sentimentos [em relação à mãe, pai, irmãos, amigo e professor]); (3) evidência/disponibilidade de base segura (mãe, pai, e outras figuras significativas); (4) evidência de autoestima (competência social, competência escolar e amor próprio); (5) relações com os pares (frequência e qualidade das interações); (6) relações com irmãos (calor/proximidade, hostilidade e rivalidade); (7) ansiedades e defesas (idealização [da própria criança, em relação à mãe e ao pai], inversão de papéis [com a mãe e o pai], raiva/ira [em relação à mãe e pai], depreciação/menosprezo [em relação à criança, mãe e pai] e resposta adaptativa); e (8) diferenciação das representações parentais. A FFI tem uma grelha de codificação de comportamento não-verbal e uma classificação global de vinculação. As dimensões são codificadas através de uma escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = *sem evidência* a 4 = *grande evidência*). Depois de textualmente transcritas, as entrevistas são codificadas por investigadores treinados para o efeito<sup>4</sup>, segundo o sistema de codificação proposto (Steele, Steele, & Kris, 2009). A validade preditiva e de constructo da FFI está robustamente demonstrada e esta tem sido amplamente usada na investigação em adoção (e.g., Barcons et al., 2012, 2014; Escobar &

<sup>4</sup> A doutoranda bem como a sua orientadora fizeram formação com os autores – Howard Steele e Miriam Steele – no *Center for Attachment Research*, na *New School for Social Research* em Nova Iorque.

Santelices, 2013; Pace et al., 2018). Esta entrevista foi aplicada à criança no contexto familiar, no segundo dia de recolha de dados. Apesar de já transcritas, estas entrevistas não se encontram ainda codificadas, sendo o processo de codificação bastante exigente, moroso e complexo, pelo que estes dados não serão ainda expostos na tese aqui apresentada.

**Children's Coping Strategies Checklist - Revision 1 (CCSC-R1).** As estratégias de coping usadas pelas crianças foram avaliadas através da CCSC-R1 (Program for Prevention Research, 1999). Neste questionário, constituído por 58 itens, as crianças posicionam-se numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = *nunca* a 4 = *quase sempre*) quanto à frequência com que recorrem a um conjunto de estratégias para resolver problemas ou para se sentirem melhor em algumas situações. A CCSC-R1 inclui 13 subescalas, distribuídas por cinco escalas. A escala do *coping* focado no problema (12 itens) é constituída por três subescalas: (1) estratégias de tomada de decisão cognitiva (planear ou pensar sobre formas de resolver o problema; e.g., "Pensaste no que precisavas de saber para que pudesses resolver o problema"); (2) resolução direta do problema (agir no sentido de alterar a situação problema; e.g., "Fizeste algo para melhorar as coisas"); e (3) procura de entendimento (procura do significado/compreensão da situação problema, e.g., "Pensaste porque isso aconteceu"). A escala de reestruturação positiva (12 itens) contempla igualmente três subescalas: o (4) pensamento positivo (pensar apenas nas coisas boas da vida; e.g., "Tentaste pensar e focar-te apenas nas coisas boas da tua vida"); o (5) pensamento otimista (pensar sobre a situação de forma otimista; e.g., "Disseste a ti mesmo que ia ficar tudo bem"); e o (6) controlo (pensar em formas de controlar a situação problema; e.g., "Lembraste a ti mesmo que sabias o que fazer"). O *coping* focado no problema e a reestruturação positiva são estratégias ativas de *coping*. A terceira escala é o *coping* de distração (nove itens) que é constituída por duas subescalas: (7) estratégias de exteriorização física das emoções (esforços para extrair os sentimentos consequentes do problema com exercício físico ou relaxamento; e.g., "Foste andar de skate ou patins"); e (8) ações de distração (evitar pensar sobre a situação problema através de atividades e estímulos distratores; e.g., "Foste ouvir música"). A escala de *coping* de evitamento (12 itens) é formada por três subescalas: (9) ações de evitamento (evitar o problema, abandonando-o ou ficando longe dele; e.g., "Tentaste desligar-te do problema"); (10) repressão (pensamento repressivo do problema; e.g., "Tentaste ignorar o que aconteceu"); e (11) pensamento ilusório/desejoso (pensar naquilo que desejávamos que acontecesse ou imaginar que o problema foi ultrapassado; e.g., "Disseste a ti mesmo que ao longo do tempo as coisas iam acabar por se resolver"). Por fim, a escala do *coping* de procura de suporte (nove itens) contempla duas subescalas: (12) suporte para as ações (utilizar outras pessoas como recurso na assistência à procura de soluções para o problema –

inclui procura de aconselhamento, informação ou assistência direta; e.g., "Falaste com alguém que te pudesse ajudar a descobrir o que fazer"); e a subescala de (13) suporte para as emoções (envolvimento de outras pessoas para ouvir a expressão de sentimentos relacionados com o problema e ajudar a sentir-se menos negativamente; e.g., "Contaste a alguém como te sentiste sobre o que aconteceu"). A validade de constructo do CCSC-R1 é forte (*Confirmatory Fit Index* [CFI] para todas as subescalas foi  $\geq .84$ ; Ayers, Sandler, West, & Roosa, 1996). Desconhecem-se estudos que tenham usado esta escala junto da população de adotados. Este questionário foi aplicado à criança, em formato de entrevista, durante a recolha de dados em casa.

**Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).** O SDQ (Goodman, 1997) foi usado neste projeto como medida de avaliação do (des)ajustamento psicológico global da criança. Para tal, as versões do SDQ para pais (SDQ\_P4-16 anos) e para professores (SDQ\_PR4-16), validadas para a população portuguesa por Fleitlich, Loureiro, Fonseca, e Gaspar (2005), foram utilizadas. Da solução fatorial encontrada resultaram cinco escalas, quatro de dificuldades: sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas; e uma de capacidades: comportamento pró-social. Cada escala é composta por cinco itens, num total de 25 (e.g., "Mente frequentemente ou engana."; "É sensível aos sentimentos dos outros."). Relativamente a cada item, mães, pais e professores avaliaram as características observadas na criança nos últimos seis meses, numa escala tipo *Likert* de 3 pontos (0 = *não é verdade*, 1 = *é um pouco verdade*, 2 = *é muito verdade*). O somatório das quatro escalas de dificuldades constitui o *score* total de dificuldades. Este questionário permite também obter um *score* de internalização (somatório das subescalas de sintomas emocionais e de problemas de relacionamento com os colegas) e um *score* de externalização (somatório das subescalas de problemas de comportamento e hiperatividade; Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010), que não serão explorados neste estudo; e uma avaliação do impacto que as dificuldades manifestadas pela criança têm na sua vida familiar, escolar e social (Goodman, 1999). Este impacto é avaliado através de itens (e.g., "Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do seu filho em casa?") respondidos em escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = *nada* a 4 = *muitíssimo*).

O SDQ é frequentemente usado na investigação, apresenta boas qualidades psicométricas (e.g., Kersten et al., 2016) e encontra-se validado para a população Portuguesa (Fleitlich et al., 2005). Tem sido também usado na população de adotados (e.g., Finet et al., 2018; Jiménez-Morago et al., 2015; Reinoso & Forns, 2010). As mães e os pais responderam ao SDQ na recolha de dados nas famílias e os professores responderam durante a recolha de dados nas escolas, relativamente à criança adotada e a dois pares não adotados da mesma.

**Entrevista a Crianças sobre Adoção (ECA).** A ECA (Barbosa-Ducharne & Soares, 2012b) é uma entrevista semiestruturada, dirigida à criança adotada, que tem como principal objetivo aceder à sua perspetiva pessoal relativamente à maneira como esta vivenciou e está a experienciar o seu processo de adoção e o significado pessoal que lhe atribui, bem como avaliar o seu nível de compreensão do conceito de adoção e família. Foi construída com base na EPA-C (a seguir apresentada), de forma a permitir a comparação de perspetivas de pais e filhos acerca dos mesmos assuntos. Resulta da adaptação, a crianças de idade escolar, da ECAA (Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção; Barbosa-Ducharne, Soares, Ferreira, & Monteiro, 2013), usada noutros estudos nacionais (e.g., Barbosa-Ducharne, Soares, et al., 2015).

A ECA é formada por 163 questões, que abordam temáticas relativas ao: (a) conceito de família e adoção; (b) comunicação sobre a adoção na família; (c) abertura da adoção ao exterior; (d) preparação para a adoção; (e) transição e chegada à nova família; (f) adaptação e desenvolvimento; (g) valorização global. A entrevista integra questões abertas (e.g., “O que é a adoção?”), questões de resposta dicotómica sim/não (e.g., “Em algum momento sentiste medo que os teus pais não quisessem mais ficar contigo?” – sim ou não), questões de resposta múltipla (e.g., “Onde vivias antes de vires viver com a tua família? (a) instituição, (b) família de acolhimento, (c) outro local”) e escalas tipo *Likert* de 4 pontos (e.g., 1 = *muito mal* a 4 = *muito bem*; “Como achas que se sentiram os teus pais nesta primeira conversa sobre adoção?”), 5 pontos (e.g., 1 = *nunca é verdade* a 5 = *é sempre verdade*; “Falas facilmente acerca do assunto da adoção?”) e 7 pontos (e.g., 1 = *nada satisfeito* a 7 = *totalmente satisfeito*; “Estás muito ou pouco satisfeito(a) com a forma e as vezes como este tema tem sido falado na tua família?”). Nem todas as questões foram sempre aplicadas, tendo a entrevista sido adaptada à situação de adoção particular. Esta entrevista foi conduzida no primeiro dia de recolha de dados na família e teve a duração média de 78.04 minutos ( $DP = 26.52$ ,  $Min. = 37.00$ ,  $Máx. = 195.00$ ). De notar que as variáveis sobre a comunicação sobre a adoção na família (familiar) e abertura da adoção à escola (extrafamiliar), na perspetiva da criança, foram recolhidas através desta entrevista.

### Medidas Relativas aos Pais e Interação Pais-Filhos

**Parent Development Interview (PDI) – Adoption Version.** A PDI (Slade, Aber, Bresgi, Berger, & Kaplan, 2004, versão revista de Aber, Slade, Berger, Bresgi, & Kaplan, 1985) é uma entrevista semiestruturada que acede às representações parentais da criança, da experiência pessoal de maternidade/paternidade e da relação pai/mãe-filho(a), permitindo avaliar a capacidade de funcionamento reflexivo dos pais. Neste estudo foi usada a versão

adaptada para pais adotivos, desenvolvida no âmbito do *The Attachment Representations in Adoption Outcome Study* (Steele et al., 2007). Esta versão é constituída por quatro secções: (a) descrição/representação parental da criança (e.g., “Num dia normal, quais são os momentos favoritos do(a) ... [nome da criança]”); (b) descrição/representação da relação com a criança (e.g., “Pode dizer-me cinco palavras que descrevam bem a sua relação com o(a)...”); (c) descrição/representação da experiência emocional de paternidade ou maternidade (e.g., “Como se descreve como mãe/pai?”); (d) adaptação da criança à família adotiva (e.g., “Até que ponto é fácil para o/a demonstrar fisicamente afeto para consigo?”). A consistência interna da codificação tem-se mostrado boa, com *intraclass correlations coefficients* (ICCs) entre .78 e .95 (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005). Esta entrevista tem também sido usada noutros estudos em adoção (e.g., León et al., 2018). Em Portugal, à semelhança da FFI, é a primeira vez que é usada. A PDI teve a duração aproximada de 90 minutos e, tal como a Entrevista sobre o Processo de Adoção – Versão Pais de Crianças (EPA-C; a seguir descrita), foi aplicada apenas a uma das figuras parentais, selecionada em função da maior proximidade à criança. Esta entrevista foi realizada no segundo momento de recolha de dados nas famílias. À semelhança da FFI, apesar de já transcritas, estas entrevistas não se encontram ainda codificadas<sup>5</sup>, pelo que os seus dados só serão alvo de apresentação/publicação futura.

**Entrevista sobre o Processo de Adoção – Versão Pais de Crianças (EPA-C).** A EPA-C (Barbosa-Ducharme & Soares, 2012c) resulta da adaptação, para pais de crianças em idade escolar, da EPA portuguesa (Palacios, Sánchez-Sandoval et al., 2013). Esta entrevista semiestruturada permite recolher informação (presente e retrospectiva) sobre a vivência pessoal da adoção (dos pais adotivos), percorrendo todo o processo de adoção até ao funcionamento familiar atual. Versões anteriores da mesma têm sido frequentemente utilizadas em estudos nacionais (e.g., Barbosa-Ducharme, Soares et al., 2015). A EPA-C é constituída por 191 questões, distribuídas por 10 secções: (a) motivos e processo de tomada de decisão; (b) processo de seleção e preparação para adoção; (c) tempo de espera; (d) proposta e informação da história prévia da criança; (e) chegada da criança; (f) adaptação e desenvolvimento; (g) a criança e a família atualmente; (h) comunicação sobre adoção na família; (i) abertura da adoção ao exterior; e (j) futuro e valorização global. A entrevista integra questões abertas (e.g., “Quando um casal/uma pessoa decide adotar uma criança, normalmente tem mais do que um motivo para o fazer. Qual diria que foi o seu principal motivo?”); questões de resposta dicotómica sim/não (e.g., “Participou no Programa de Formação para a Adoção – PFA” – sim ou não); questões de

<sup>5</sup> A doutoranda bem como a sua orientadora fizeram formação com os autores – Howard Steele e Miriam Steele – no *Center for Attachment Research*, na *New School for Social Research* em Nova Iorque.

resposta múltipla (e.g., “Com que tipo de apoio contou para resolver esses problema: a) nenhum apoio, b) apoio mútuo, c) familiares e amigos, d) equipa de adoções, e) outros profissionais”); e questões avaliadas em escalas tipo *Likert* de 7 pontos (e.g., 1 = *nada satisfeito* a 7 = *totalmente satisfeito*; “Numa escala de 1 a 7 quanto satisfeito(a) se encontra pela forma como este tema tem sido abordado no seio da família?”). Nem sempre as questões foram todas aplicadas, tendo a entrevista sido ajustada à situação de adoção particular.

A EPA-C, com uma duração média de 143.92 minutos ( $DP = 41.27$ ,  $Min. = 85.00$ ,  $Máx. = 316.00$ ), foi aplicada, no contexto familiar, no primeiro momento de recolha de dados. Nas famílias biparentais, o respondente foi apenas uma das figuras parentais, selecionada em função do critério de maior proximidade à criança, decidido pelos próprios pais (quando ambos estavam disponíveis para a entrevista). Note-se que a perspetiva parental sobre a interação pais-filhos no que diz respeito à comunicação sobre a adoção na família e à abertura da adoção ao exterior também foram recolhidas através desta entrevista. Por fim, os dados sociodemográficos da família, da criança e dos pais, bem como a informação sobre a história da criança prévia à adoção (tempo e experiências de adversidade vividas na família biológica, tipo e tempo em acolhimento, número de transições ecológicas e idade de adoção) e o tempo de adoção, foram também recolhidos através da EPA-C.

**Coping with Children’s Negative Emotions Scale (CCNES).** A resposta parental às emoções negativas dos filhos (socialização parental das emoções) foi avaliada através da versão traduzida e adaptada para português (Alves & Cruz, 2011) da CCNES (Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). Esta escala é constituída por 12 cenários hipotéticos do quotidiano familiar, cada um com seis opções de resposta (72 itens no total), para as quais pais e mães estimam a probabilidade de manifestarem determinadas respostas (e.g., “Se o meu filho cai de bicicleta e a estraga eu digo-lhe que não tem mal chorar”), numa escala de tipo *Likert* de 7 pontos (1 = *nada provável* a 7 = *muito provável*). As seis respostas representam, teoricamente, formas distintas de responder às emoções negativas da criança e correspondem às seis subescalas do instrumento: (a) Reações centradas no problema (refletem em que medida os pais ajudam o filho(a) a resolver o problema/situação que o perturbou); (b) Reações centradas na emoção (refletem em que medida os pais respondem com estratégias que ajudam a criança a sentir-se melhor, confortando-a, distraíndo-a ou descentrando-a da situação); (c) Reações de encorajamento (refletem em que medida os pais aceitam e encorajam as crianças a expressarem as suas emoções negativas); (d) Reações de minimização (refletem em que medida os pais minimizam a seriedade das reações emocionais dos(as) seus/suas filhos(as) ou desvalorizam a situação); (e) Reações de punição (em que medida os pais usam punição verbal para controlar



a expressão das emoções negativas dos(as) seus/suas filhos(as)); e (f) Reações de aborrecimento (em que medida os pais ficam perturbados quando os(as) filhos(as) exprimem emoções negativas). As três primeiras subescalas constituem a escala de Respostas Positivas/de Suporte e as três últimas compõem a escala de Respostas Negativas/de Não-suporte. Apesar de ter sido pouco utilizado na investigação em adoção (Herrera, 2014), este é um instrumento bastante usado na investigação em geral para avaliar a socialização parental das emoções (Johnson et al., 2017), e apresenta boas qualidades psicométricas (Alves & Cruz, 2011). Neste estudo, responderam a este questionário pais e mães, durante a recolha de dados nas famílias.

### **Medidas Relativas aos Professores**

**Escala de Ideias sobre Adoção e Crianças Adotadas (EIACA-T).** A EIACA-T (Barbosa-Ducharme & Soares, 2012d) foi construída no contexto deste projeto de investigação. Trata-se de um questionário de autorresposta para professores, constituído por três partes, cuja duração média de aplicação foi de 15 minutos. A primeira parte do questionário consiste no levantamento do historial de crianças adotadas, enquanto alunas, ao longo do percurso educativo do professor; na abertura da família (pais e criança) relativamente à adoção e à comunicação de informação sobre a adoção com o professor; e na identificação do recurso a procedimentos específicos, por parte do professor, pela existência de uma criança adotada na sala de aula (e.g., “Adequa/adequou a apresentação de algum tópico, como por exemplo, relacionado com genealogia ou com o conceito de família, para integrar melhor a diferença associada à adoção?”). A segunda parte do questionário é constituída por 30 itens de verdadeiro/falso/não sabe, onde são explorados conhecimentos teóricos e legais da adoção (e.g., “A adoção é revogável, ou seja, pode-se voltar atrás”). Por fim, a terceira parte, constituída por 40 itens avaliados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = *Menos que as crianças não adotadas* a 5 = *Mais que as crianças não adotadas*), tem como objetivo avaliar as ideias/crenças que os professores têm acerca das crianças adotadas, em comparação com as não-adotadas. Esta última parte do questionário (escala de avaliação), como foi construída de raiz, encontra-se em estudo quanto às suas qualidades psicométricas, pelo que os resultados relativos às ideias/crenças dos professores serão alvo de exploração posterior, não sendo apresentados no contexto desta tese de doutoramento. Este questionário foi aplicado no contexto escolar, a todos os professores de 1º ciclo (que aceitaram voluntariamente participar) das escolas participantes no estudo.

Tabela 2

*Número de Participantes/Avaliações por Instrumento*

	Crianças	Mães	Pais	Professores	Pares	Total
SSIS-RS	103	102	94	305 <sup>a</sup>	--	604
Sociometria	101	--	--	--	3209	3310
SATI	--	99	90	--	--	189
ERC	--	101	89	308 <sup>a</sup>	--	498
FFI	98	--	--	--	--	98
CCSC-R1	103	--	--	--	--	103
SDQ	--	102	90	310 <sup>a</sup>	--	502
ECA	103	--	--	--	--	103
PDI <sup>b</sup>	--	86	30	--	--	116
CCNES	--	102	92	--	--	194
EPA-C <sup>b</sup>	--	92	34	--	--	126
EIACA-T	--	--	--	537 <sup>c</sup>	--	537

*Nota.* <sup>a</sup>93 são relativos a crianças-alvo, restantes são de pares de crianças-alvo; <sup>b</sup>Apenas um respondente: mãe ou pai. <sup>c</sup>93 são de professores de crianças-alvo; os restantes de outros professores de 1º ciclo.

### Procedimentos

Para a execução deste projeto de investigação foi assinado, a 17 de setembro de 2013, um protocolo específico de colaboração entre a FPCEUP, em particular o Grupo de Investigação e Intervenção em Acolhimento e Adoção (GIIAA), e o Instituto de Segurança Social, Instituto Público (ISS-IP). Este protocolo de colaboração permitiu, entre outras coisas, selecionar e recrutar a amostra, funcionando o ISS-IP (entidade responsável pelas adoções em Portugal) como mediador entre a equipa de investigação e as famílias adotivas.

Este projeto foi também submetido à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) – entidade nacional que controla e fiscaliza o processamento de dados pessoais, em rigoroso respeito pelos direitos humanos. Numa primeira fase, a sua execução foi autorizada, desde que fossem realizadas alterações à técnica de nomeação (questionário sociométrico) que, na sua versão original, envolvia a escrita dos nomes das crianças da turma na folha de respostas. Depois de alterado este procedimento (ver informação abaixo nos procedimentos de recolha de dados), o projeto foi aprovado na sua totalidade. A CNPD autorizou a recolha e o tratamento dos dados pessoais envolvidos no protocolo de recolha de dados, bem como foram aprovados os procedimentos propostos para garantir a confidencialidade, anonimato e segurança dos dados pessoais recolhidos (autorização nº 3912/2013). O projeto de investigação foi submetido à Comissão de Ética da FPCEUP, que considerou que: “ele respeita todos os princípios éticos e normas deontológicas da investigação, pelo que emite um parecer favorável à sua realização” (autorização obtida a 05 de abril de 2013). Por fim, a recolha de dados em contexto escolar

(inquéritos nº 0402500001 e 0379900001) foi submetida e aprovada pelo Ministério da Educação através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

A confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos foram garantidos através da atribuição de um código a cada família/escola/turma/criança. Os consentimentos informados foram guardados em local seguro e separados dos instrumentos de avaliação. A correspondência entre consentimento/elementos identificadores e código atribuído é apenas do conhecimento da investigadora principal, neste caso a doutoranda. Todas as investigadoras envolvidas na recolha de dados estavam obrigadas ao sigilo, assinando previamente um termo de responsabilidade.

### **Seleção da Amostra**

No âmbito do protocolo de colaboração estabelecido com o ISS-IP, e com a estreita colaboração dos Serviços de Adoção do Centro Distrital do Porto e Coimbra, bem como dos Serviços Centrais, foram identificadas as famílias que cumpriam os critérios definidos para este projeto de investigação, a saber: (a) famílias com crianças adotadas com 8-10 anos de idade, no momento de recolha de dados (a frequentar entre o 2º e o 4º anos do 1º ciclo do ensino básico), (b) integradas há pelo menos um ano na família adotiva. Estes critérios de seleção da amostra prendem-se essencialmente com o facto de esta faixa etária (8-10 anos) constituir uma etapa importante no desenvolvimento da relação com os pares, absolutamente crucial para a competência e aceitação social e, conseqüentemente, para o bem-estar da criança. Optou-se ainda por não incluir crianças em idade de transição escolar, ou seja, no 1º ou 5º ano de escolaridade, face às necessidades de adaptação que estas transições exigem e que poderiam influenciar o estudo das variáveis em questão. O segundo critério foi definido procurando que a família se encontrasse já numa fase de alguma estabilidade, depois da fase inicial de adaptação e integração da criança. As necessidades da família adotiva nesta faixa etária, relativas à comunicação sobre a adoção (intra e extrafamiliar), são particularmente críticas visto que é nesta altura que a criança começa a desenvolver um conceito e uma compreensão de adoção mais realista, colocando mais questões (a si mesma ou aos outros), desenvolvendo sentimentos positivos e negativos sobre ser adotada, que apelam ao desenvolvimento de uma comunicação aberta e frequente, num contexto familiar emocionalmente positivo, de aceitação e expressão emocional, ao mesmo tempo que a adoção e o estatuto de família adotiva ficam mais expostos ao exterior, nas relações com a escola.

Depois de identificadas as famílias que cumpriam os critérios supramencionados, os profissionais do ISS-IP, que estavam em colaboração com o nosso grupo de investigação, realizaram um primeiro contacto às famílias identificadas. Quer a identificação das famílias,

quer este primeiro contacto (telefónico, via carta ou via email), foi realizado pelo ISS-IP, respeitando o pressuposto de anonimato destas famílias. Os serviços de adoção têm a obrigação ética de não ceder os registos de adoção a entidades externas (como os investigadores) sem o consentimento da família adotiva. Assim, só depois desta primeira abordagem, e da solicitação de autorização para contacto pela equipa de investigação, foi possível abordar diretamente as famílias (que haviam autorizado). Este contacto foi realizado via telefone, onde foram explicados em pormenor os objetivos do estudo, bem como os moldes de concretização do mesmo, e solicitada novamente a participação. Com as famílias que aceitaram participar foram agendadas as recolhas de dados. A equipa de investigação não teve acesso às famílias que, na primeira abordagem, rejeitaram a participação, não consentiram a partilha dos dados de contacto, ou com as quais não foi possível falar por os contactos estarem desatualizados. Na área geográfica onde o estudo foi desenvolvido foram identificadas 167 famílias que cumpriam os critérios de seleção. Destas, 126 participaram, sendo a representatividade da amostra de 75%.

### **Recolha de Dados**

Como atrás referido, a recolha de dados deste projeto de investigação ocorreu em dois contextos distintos: a família e a escola. A recolha de dados na família antecedeu sempre a recolha de dados na escola, pois a informação acerca da escola frequentada pela criança só foi obtida no momento de recolha de dados nas famílias. Os dados foram recolhidos por investigadoras do GIIAA devidamente formadas no protocolo do projeto e nos instrumentos de avaliação utilizados.

**Na família.** As recolhas de dados com as famílias (pais e filhos) ocorreram maioritariamente no domicílio das mesmas ( $n = 107$ , 84.9%). As restantes famílias preferiram não participar em casa, pelo que a recolha de dados foi realizada na FPCEUP. O protocolo de recolha nas famílias envolveu duas visitas a casa/FPCEUP, ainda que, em alguns casos, tivesse havido necessidade de um terceiro momento. Nas famílias participaram os pais (mãe e/ou pai) e a criança, ou apenas os pais. Previamente, no contacto telefónico com os pais adotivos, a equipa de investigação recolheu informação sobre se a criança sabia ou não que era adotada e quais os conhecimentos que tinha acerca da adoção. Este procedimento ético permitiu que houvesse controlo nas questões colocadas/instrumentos aplicados à criança, em função do conhecimento, ou não, da adoção. Em algumas situações (ainda assim raras) foi importante mostrar aos pais, previamente, a entrevista que seria aplicada à criança (ECA-C).

As entrevistas foram realizadas a pais e filhos, simultaneamente e separadamente, por diferentes entrevistadoras. Na primeira visita, a entrevistadora que ficava com os pais apresentava inicialmente o grupo, o projeto de investigação, os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados, dava a garantia da confidencialidade dos mesmos e apresentava o consentimento informado para os pais lerem e assinarem, consentindo a sua participação e autorizando a participação dos seus filhos. O consentimento tinha ainda a seleção do tipo de gravação das entrevistas – sem gravação/pura transcrição, gravação áudio e gravação vídeo. A maioria das entrevistas foi gravada em áudio. Após este momento inicial dava-se início à recolha de dados. Na primeira visita foi realizada, junto dos pais, a EPA-C e na segunda visita a PDI. Como já foi referido anteriormente, nas famílias biparentais, sempre que estavam presentes as duas figuras parentais, as entrevistas foram dirigidas apenas a uma das figuras parentais. Por sua vez, os questionários (SSIS-RS, SATI, ERC, SDQ e CCNES) foram respondidos, sempre que possível, por mãe e pai. Uma vez que as entrevistas eram longas, estendiam-se no tempo e eram emocionalmente carregadas, deixando pouco espaço e disponibilidade emocional para responder à bateria de questionários no final, estes foram deixados na família, entre a primeira e a segunda visita, para que as figuras parentais pudessem responder com a serenidade exigida. Ainda que tenha sido apelado aos pais que respondessem separadamente aos questionários, dando a sua perspetiva individual sobre as questões avaliadas, não podemos garantir que esse critério tenha sido sempre cumprido. Nas famílias, onde foram identificadas dificuldades na leitura e na escrita, estes questionários foram aplicados aos pais em formato de entrevista, separadamente.

Em relação à recolha de dados com as crianças, num primeiro momento, o estudo era-lhes devidamente explicado, de forma adaptada às suas capacidades de compreensão, deixando-as livres para não participar, independentemente da autorização dada pelos pais. Nenhuma criança participou neste projeto de investigação contra a sua vontade. Em cada entrevista realizada, as crianças eram igualmente livres de não responder a alguma questão. A confidencialidade dos dados partilhados foi-lhes garantida. As entrevistas com as crianças decorreram maioritariamente nos seus quartos. Na primeira visita foram aplicadas as SSIS-RS, em formato de entrevista, seguida da ECA. No final desta entrevista era realizado com a criança um *debriefing*, face aos conteúdos emocionalmente intensos da mesma. Como as entrevistas dos pais eram mais longas, e a recolha de dados com a criança terminava mais cedo, o facto de se estar no quarto dela era um bom motivo para no final brincar com ela, fazer uma atividade conjunta do seu interesse, terminando este momento da forma mais descontraída e agradável possível. Na segunda visita era aplicada a CCSC-R1, em formato de entrevista, seguida da FFI.

**Na escola.** Os procedimentos de recolha de dados nas escolas tiveram de ser adaptados devido ao facto de alguns professores e/ou direcções de escolas/agrupamentos não terem conhecimento da adoção/que determinada criança era adotada, ou que tinham crianças adotadas nas suas salas de aula. Se tinha sido uma opção da família não revelar este facto na escola não poderiam ser os investigadores a fazê-lo, ao apresentar o pedido de autorização para um projeto de investigação deste âmbito. Assim, a recolha de dados nas escolas foi organizada e apresentada como integrando dois outros estudos diferentes: um estudo sobre “avaliação da competência social em crianças de idade escolar” (recolha de dados nas salas de aulas, com sociometria às crianças e questionários aos professores [SSIS-RS, SDQ e ERC]) e um estudo sobre “ideias sobre a adoção e crianças adotadas de professores do 1º ciclo do ensino básico” (aplicação da EIACA-T). Estes cuidados/procedimentos éticos, relacionados com a recolha de dados nas escolas, foram devidamente autorizados pela Comissão Nacional de Proteção de Dados e pela Comissão de Ética da FPCEUP. Como já referido anteriormente, os dois estudos foram submetidos, numa primeira fase, ao Ministério da Educação. Depois de autorizados os inquéritos em meio escolar, os agrupamentos/escolas foram contactados (via email, telefone ou pessoalmente) para solicitação da autorização de participação em ambos os estudos. Independentemente da autorização do Ministério da Educação, os agrupamentos/escolas tinham autonomia para aceitar/rejeitar a participação. As recolhas de dados dos dois estudos foram realizadas em momentos distintos e seguindo procedimentos distintos, tendo sido acautelado que nunca houvesse coincidência entre os investigadores que haviam visitado a família em casa e os que se dirigiam à escola para recolha de dados na sala de aula.

Relativamente ao estudo com professores de 1º ciclo, sobre ideias/crenças sobre a adoção/crianças adotadas, os questionários foram enviados por correio, ou entregues em mão, nas escolas que tinham aceite participar. Os questionários foram acompanhados de uma declaração de consentimento informado acerca do estudo e foram recolhidos, em momento posterior, depois de respondidos. Relativamente ao estudo sociométrico, como este foi inserido num estudo mais abrangente, de avaliação da competência social em crianças de idade escolar (para salvaguardar a identidade adotiva das crianças-alvo), participaram nele mais turmas do que as turmas onde se inseriam as crianças-alvo (turmas do mesmo ano letivo). Depois de autorizada a participação pela direcção das escolas foram enviados para a escola, que reencaminhou para todos os encarregados de educação dos alunos das turmas participantes, os pedidos de autorização para participação no estudo (inclusive da criança adotada-alvo).

O questionário sociométrico foi aplicado na turma, em contexto de sala de aula, durante um período letivo, e sob a orientação de um ou dois investigadores. Teve a duração média de

uma hora e foi preenchido, individualmente, por cada uma das crianças autorizada a participar. O anonimato foi garantido pelos investigadores substituindo o nome, na técnica de nomeação, pelo número correspondente a cada criança na lista da turma (procedimento alternativo exigido pela Comissão Nacional de Proteção de Dados). Esta informação foi obtida no início da atividade, junto do professor, e facultada aos alunos (escrita no quadro da sala de aula), para que todos tivessem acesso aos números dos colegas e no momento de nomear escrevessem os números e não os nomes. Foi pedido aos alunos, e garantido pelos investigadores, que se mantivessem em silêncio durante a prova, de forma a não revelar, em voz alta, as preferências/rejeições emitidas, procurando evitar o impacto disso em algumas crianças, e/ou influenciar as respostas. Os investigadores garantiram às crianças a privacidade e confidencialidade das suas respostas. Para a segunda parte do questionário sociométrico (ver descrição nos instrumentos) foi necessário selecionar aleatoriamente três a cinco crianças (dependendo se havia uma ou duas crianças adotadas na sala de aula), acerca das quais os pares iriam responder mais especificamente (avaliação da reputação social). Esta seleção foi feita pelos investigadores, garantindo que entre elas estava a(s) criança(s) adotada(a). Enquanto as crianças respondiam ao questionário sociométrico foi pedido ao professor que respondesse aos questionários SSIS-RS, SDQ e ERC sobre duas ou três crianças, das três ou cinco que foram selecionadas para a segunda parte do questionário sociométrico. Entre elas, como já referido, estava a(s) criança(s) adotada(s)-alvo. Em algumas situações, os procedimentos foram ligeiramente diferentes, pois a escola tinha conhecimento da adoção e o facto de lá irmos foi abordado pelos pais com o professor, ou por nós diretamente, com a autorização dos pais.

### **Análise de Dados**

Os procedimentos de análise de dados envolveram análises, quer quantitativas (com recurso ao *IBM SPSS Software*), quer qualitativas (com recurso ao *Nvivo*). As quatro entrevistas foram transcritas (mais de 400 transcrições de entrevistas realizadas) e são alvo de análise qualitativa (alguns resultados serão aqui apresentados). Todos os questionários foram introduzidos em bases de dados e analisados quantitativamente. De seguida serão apresentados os procedimentos de análise de dados relativos aos resultados expostos na primeira parte do **Capítulo III**. Os procedimentos de análise de dados relativos a cada um dos manuscritos, apresentados na segunda parte do **Capítulo III**, estão descritos no próprio artigo.

O primeiro passo na análise de dados foi a exploração prévia dos mesmos quanto à existência de erros de inserção, identificação de *missings*, *outliers* e estudo da normalidade das variáveis. A normalidade univariada foi testada com recurso ao teste de *Kolmogorov-Smirnov*,

bem como à análise da assimetria (valores  $<|3|$ ) e curtose (valores  $<|8|$ ) de acordo com os critérios de Kline (2011). Com variáveis que não apresentaram distribuição normal foram usados testes não-paramétricos, ao invés de testes paramétricos (estas situações serão devidamente identificadas na apresentação dos resultados). No caso dos *outliers*, apenas foram considerados *outliers* extremos ( $Z >|3.5|$ ; Kline, 2011). Na presença dos mesmos, as análises foram exploradas com e sem os *outliers* e, em função dos resultados, os *outliers* foram, ou não, eliminados em cada análise. Algumas variáveis tiveram de ser recodificadas antes das análises estatísticas, seja para cálculo de escalas (itens recodificados), seja para a comparação entre informantes, com variáveis avaliadas em diferentes escalas de *Likert* (e.g., variáveis da comunicação sobre a adoção avaliadas por pais e filhos).

Em termos de análise univariada, as variáveis em estudo foram descritas com recurso a medidas de tendência central, distribuição e dispersão. Em termos de estatística bivariada recorreu-se ao estudo da relação, ou associação, entre variáveis, bem como ao estudo das diferenças, pela comparação de médias. As relações entre duas variáveis métricas foram analisadas por meio de correlações bivariadas de *Pearson* (teste paramétrico) e de *Spearman* (teste não-paramétrico). O efeito de uma terceira variável nestas correlações foi controlado usando correlações parciais. Por vezes, foram testadas correlações usando variáveis *dummy* (isto é, do tipo 0 e 1 como resposta – ausência vs presença da característica; Field, 2009). Para interpretação da dimensão do efeito das relações foi usada a proposta de Cohen (1988) ( $r = .10$  a  $.20$ , baixa;  $r = .30$  a  $.49$ , moderada;  $r = .50$  a  $1.0$ , alta). As associações entre duas variáveis nominais foram exploradas com recurso ao qui-quadrado. O tamanho do efeito das associações foi analisado através do *phi* ou *V de Cramer* ( $\leq 0.1$ , tamanho de efeito pequeno;  $]0.1, 0.3]$ , tamanho de efeito moderado;  $> 0.3$ , tamanho de efeito elevado; Cohen, 1988).

As diferenças de médias foram estudadas através do teste *t* de *Student* para amostras independentes e emparelhadas (duas médias em comparação), ou por meio da análise de variância (mais do que duas médias comparadas), ANOVA a um fator ou ANOVA para medidas repetidas. A homogeneidade das variâncias foi testada através do teste de *Levene*. As diferenças entre grupos foram avaliadas usando o teste *post-hoc Games-Howell*, quando as variâncias foram não-homogêneas e o teste GT2 de *Hochberg*, quando as variâncias foram homogêneas. De acordo com Field (2009), este é o teste mais adequado quando os grupos em comparação têm tamanhos muito desiguais, o que aconteceu nos diferentes grupos em análise ao longo dos resultados. A dimensão do efeito nos testes *t* foi interpretada através do *d* de *Cohen* ( $d \leq 0.2$ , tamanho de efeito pequeno;  $d = ]0.2, 0.5]$ , tamanho de efeito moderado;  $d ]0.5, 1.0]$ , efeito elevado;  $d > 1.0$ , tamanho de efeito muito elevado; Cohen, 1988), e do eta quadrado nas



análises de variância ( $\leq 0.02$ , tamanho de efeito pequeno; ]0.02, 0.13]; efeito moderado; ]0.13, 0.26], tamanho de efeito elevado; Cohen, 1988).

Em termos de estatística multivariada, a análise fatorial, pelo método de componentes principais, foi usada para reduzir os itens em estudo e testar a existência de uma estrutura latente/de componentes que caracterizasse os processos em análise. Foram realizadas Análises de Componentes Principais (ACP) no estudo da vivência da criança do processo de adoção, bem como na perspectiva de pais e filhos sobre o processo de comunicação sobre a adoção na família. Em todas as ACPs foi usado, como método de rotação, o ortogonal do tipo varimax. Como critério para o número de fatores a extrair foi usado o critério de Kaiser, de valores próprios (*eigenvalues*) superiores a um, complementado pela análise gráfica dos mesmos (*scree plot*). Para garantir a adequação da amostra final para a análise foi utilizada a medida de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO > 0.60$ ; Mayers, 2013). Através do teste de esfericidade de Bartlett ( $p < .050$ ) foi assegurado que as correlações entre os itens eram suficientemente altas para a execução desta análise estatística. Foram ainda assegurados os seguintes pressupostos: determinante com valor aceitável, valores da diagonal anti-imagem superiores a .50, comunalidades superiores a .50 e soluções fatoriais acima de .30. Os itens que não cumpriram estes requisitos foram eliminados da análise. Por fim, todos os itens, que saturaram em mais do que uma componente, tinham entre si uma diferença superior a .10. Os resultados finais que serão reportados cumprem todos os requisitos atrás elencados.

Para a identificação de tipologias familiares quanto à comunicação sobre a adoção foi realizada uma análise de *clusters* recorrendo à combinação do método hierárquico com o método não-hierárquico (*K-Means*). Por fim, nas análises de regressão múltipla foram assegurados os pressupostos inerentes, nomeadamente: a linearidade, a normalidade da distribuição dos erros (validados graficamente), a homoscedasticidade, a independência dos erros (através da estatística de *Durbin-Watson* com valores considerados aceitáveis – próximos de 2 – por Field, 2009) e a multicolinearidade (validada através das estatísticas *Variance inflation factor* - *VIF* [valores  $< 10$ ] e tolerância [valores  $> .20$ ]). A introdução das variáveis foi feita por blocos (hierarquicamente) para se perceber melhor o comportamento de certas variáveis na presença de outras. Em cada bloco foi usado o método de regressão *Enter*. As variáveis introduzidas foram selecionadas com base nas correlações bivariadas entre as VDs em estudo e as VIs. Nas situações em que as correlações, à partida, eram  $\geq .80$ , essas variáveis já não foram incluídas. A partir destes modelos base foram explorados, e reportados, os modelos de regressão mais parcimoniosos (Field, 2009).

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS E ESTUDOS EMPÍRICOS**

---

Como já foi abordado anteriormente, não será possível, por limitações de tempo e de espaço, compilar nesta tese todos os resultados do projeto de investigação do qual ela resulta. Se, como enquadramento teórico e metodológico, se considerou importante apresentar o projeto de investigação na totalidade, pois só assim se transmite a completude do seu desenho conceptual e metodológico, em termos de resultados não será possível abarcar a totalidade de dados deste projeto de investigação. Por um lado, a imensidão de resultados possíveis não se encontra totalmente explorada e, por outro lado, mesmo dentro dos resultados já analisados, não é viável compilar tudo numa estrutura de tese de doutoramento. Como tal, serão apresentados seis artigos já publicados/submetidos a publicação, enquanto estudos empíricos do projeto, complementados com a apresentação de outros resultados, que ajudarão a dar um fio condutor à tese de doutoramento, bem como responder aos objetivos do estudo.

### **Competência Social: Comportamento Social Individual e Validação Social**

Nesta secção serão apresentados os resultados relativos à variável dependente do estudo, a competência social, que foi avaliada, quer através das SSIS-RS, aplicadas a quatro informantes diferentes, quer através da sociometria e exploração da aceitação/rejeição pelos pares da criança adotada. Intimamente relacionados com esta subsecção de resultados estão os *Artigos I e II*, particularmente centrados no estudo da validade de constructo das SSIS-RS, para a avaliação da competência social das crianças adotadas. Estes dois artigos exploraram e compararam a avaliação dos diferentes informantes e avaliaram em que medida estes convergem ou divergem na avaliação da competência social da criança adotada.

### **Comportamento Social Individual da Criança Adotada: SSIS-RS**

Os resultados descritivos e as diferenças entre informantes, na escala de habilidades sociais e problemas de comportamento, podem ser consultados no *Artigo I*, e das respetivas subescalas no *Artigo II*. Os dois artigos usaram um *n* de 83, circunscrevendo-se às crianças para as quais havia informação completa dos quatro informantes. A escala da competência académica não foi explorada, nestes dois artigos, por ser apenas avaliada pelo professor.

Como informação complementar, a Tabela 3 apresenta, para cada subescala/escala, e de acordo com cada um dos quatro informantes, a percentagem de crianças com pontuações abaixo, na média, ou acima da média, seguindo as normas de Gresham e Elliott (2008b). Enquanto grupo, as crianças participantes apresentaram nas habilidades sociais pontuações médias dentro dos valores normais, de acordo com todos os informantes, mas acima dos limites normativos nos problemas de comportamento, nas avaliações de mães e professores. Em termos de competência académica observou-se que as crianças adotadas apresentaram valores médios

normais ( $n = 93$ ,  $M = 2.83$ ,  $DP = 1.09$ ,  $Min = 1.00$ ,  $Máx. = 5.00$ ) e apenas 12.5% das crianças foram avaliadas pelos seus professores com competência académica abaixo da média.

Tabela 3

*Percentagem de Crianças com Pontuações Abaixo da Média, na Média e Acima da Média nas Subescalas/Escalas SSIS-RS*

	Crianças %			Mães %			Pais %			Professores %		
	Abaixo	Média	Acima	Abaixo	Média	Acima	Abaixo	Média	Acima	Abaixo	Média	Acima
COM	6.4	67.9	25.7	12.0	69.0	19.0	8.5	77.7	13.8	19.6	66.0	14.4
COO	8.3	73.4	18.3	13.0	68.0	19.0	10.6	75.5	13.8	25.8	92.8	0
ASS	7.3	74.3	18.3	4.0	72.0	24.0	8.5	64.9	26.6	5.2	72.2	22.7
RESP	2.8	73.4	23.9	19.0	65.0	16.0	13.8	70.2	16.0	17.5	76.3	6.2
EMP	2.8	74.3	22.9	5.0	72.0	23.0	6.4	73.4	20.2	18.6	67.0	14.4
ENV	7.3	51.4	41.3	3.0	66.0	31.0	7.4	63.8	28.7	17.5	60.8	21.6
CONT	15.6	67.9	16.5	20.0	67.0	13.0	17.0	74.5	8.5	30.9	66.0	3.1
HS	5.7	67.0	27.4	13.4	62.9	23.7	12.4	64.0	23.6	21.6	68.0	10.3
EXT	2.8	73.4	23.9	0	39.2	60.8	1.1	43.6	55.3	0	42.7	57.3
BULL	0	71.6	28.4	0	65.7	34.3	0	72.3	27.7	0	51.0	49.0
HIP	1.9	62.0	36.1	0	30.4	69.6	0	37.2	62.8	0	36.5	63.5
INT	4.6	67.0	28.4	6.9	70.6	22.5	5.3	78.7	16.0	0	63.2	36.8
PC	0.9	67.0	32.1	0	50.0	50.0	1.1	52.1	47.9	0	40.6	59.4
CA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12.5	61.5	26.0

*Nota.* Níveis comportamentais abaixo da média, na média e acima da média definidos a partir dos limites de pontuações propostos por Gresham e Elliott (2008b). COM = Comunicação, COO = Cooperação, ASS = Assertividade, RESP = Responsabilidade, EMP = Empatia, ENV = Envolvimento, CONT = Autocontrolo, HS = Habilidades sociais, EXT = Externalização, BULL = *Bulling*, HIP = Hiperatividade, INT = Internalização, PC = Problemas de comportamento, CA = Competência académica.

Na Tabela 4 estão expostas as correlações entre as diferentes escalas das SSIS-RS, de acordo com os diferentes informantes, bem como as relações destas com a idade da criança. Verificou-se que mais idade se relacionou: (a) com mais habilidade sociais, significativamente apenas segundo mães e pais; (b) com menos problemas de comportamento, significativamente apenas segundo mães e professores. Não se observou uma relação significativa entre a competência académica e a idade. Ao explorar as diferenças em função do sexo da criança, não se observaram diferenças significativas nas avaliações das próprias crianças, das mães e dos pais, mas, na avaliação dos professores, as raparigas apresentaram significativamente mais habilidades sociais ( $n = 39$ ,  $M = 2.13$ ,  $DP = 0.42$ ) e menos problemas de comportamento ( $n = 39$ ,  $M = 0.91$ ,  $DP = 0.60$ ), do que os rapazes ( $n = 54$ ;  $M = 1.85$ ,  $DP = 0.47$ ;  $M = 1.24$ ,  $DP = 0.62$ ),  $t(91) = 2.94$ ,  $p = .004$ ,  $d = 0.63$ , IC a 95% [0.09, 0.47];  $t(91) = -2.62$ ,  $p = .010$ ,  $d = -0.54$ , IC a 95% [-0.58, -0.08]. Não se observaram diferenças de género na competência académica.

Tabela 4

Matriz de Correlações entre a Idade da Criança, Medidas da Competência Social (VD) e Variáveis Individuais da Criança (VI)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
Competência Social	1.Idade	1																																		
	2.HSc	.04	1																																	
	3.HSm	<u>.31</u>	<u>.31</u>	1																																
	4.HSp	.23	<u>.30</u>	<b>.76</b>	1																															
	5.HSpr	.15	.14	<u>.35</u>	<u>.35</u>	1																														
	6.PCc	-.02	-.24	<b>-.49</b>	<u>-.30</u>	-.12	1																													
	7.PCm	<u>-.32</u>	<u>-.27</u>	<b>-.70</b>	<b>-.54</b>	<u>-.35</u>	<u>.31</u>	1																												
	8.PCp	-.16	<u>-.29</u>	<b>-.58</b>	<b>-.64</b>	<u>-.37</u>	.25	<b>.78</b>	1																											
	9.PCpr	<u>-.28</u>	-.19	<u>-.37</u>	<u>-.32</u>	<b>-.73</b>	.26	<b>.42</b>	<u>.36</u>	1																										
	10.CA	.12	<u>.31</u>	<b>.47</b>	<u>.40</u>	<b>.44</b>	-.26	<b>-.47</b>	<b>-.44</b>	<b>-.49</b>	1																									
	11.PS	.13	.16	.21	.17	<b>.45</b>	-.22	-.22	-.21	<b>-.50</b>	<b>.39</b>	1																								
	12.IS	-.08	-.03	-.05	-.16	-.25	-.07	.02	.07	.15	-.03	<b>-.43</b>	1																							
Passado	13.TempFB	<u>.24</u>	.16	-.01	-.14	.07	-.02	-.01	-.09	-.11	.00	.07	-.01	1																						
	14.Negligênc	.06	.00	-.20	-.27	-.06	.05	.06	.04	-.03	-.17	-.08	.08	<b>.60</b>	1																					
	15.TempAC	.03	-.06	-.25	-.21	-.20	.13	<u>.33</u>	<u>.30</u>	.18	<u>-.27</u>	-.11	.04	<u>.19</u>	<b>.39</b>	1																				
	16.IdadAdo	<u>.19</u>	.08	-.15	-.24	-.06	.06	.18	.11	.01	-.15	-.01	.02	<b>.82</b>	<b>.66</b>	<b>.71</b>	1																			
Temperamento	17.ReatMãe	-.15	<u>-.31</u>	<b>-.57</b>	<b>-.48</b>	-.07	<u>.29</u>	<b>.73</b>	<b>.60</b>	.16	<u>-.30</u>	-.01	.06	-.12	-.09	.25	.06	1																		
	18.ReatPai	-.05	-.28	<b>-.49</b>	<b>-.58</b>	-.01	.11	<b>.53</b>	<b>.67</b>	.08	<u>-.33</u>	.06	.10	-.07	-.01	.22	.09	<b>.79</b>	1																	
	19.PersMãe	<u>.28</u>	.27	<b>.63</b>	<b>.47</b>	.26	-.24	<b>-.72</b>	<b>-.55</b>	<u>-.31</u>	<b>.52</b>	<u>.34</u>	-.07	-.04	-.12	-.22	-.16	<b>-.51</b>	<b>-.42</b>	1																
	20.PersPai	.13	<u>.23</u>	<b>.45</b>	<b>.47</b>	.28	-.15	<b>-.53</b>	<b>-.58</b>	-.25	<b>.43</b>	.20	-.18	.02	-.07	-.17	-.10	<b>-.48</b>	<b>-.48</b>	<b>.80</b>	1															
	21.Retrmãe	.00	-.01	-.08	-.13	.14	.08	.17	.09	-.19	.12	.14	-.10	.23	.21	.06	.22	.18	.08	.10	.11	1														
	22.RetrrPai	-.02	-.09	-.09	-.26	.10	-.01	.05	.14	-.17	.16	.21	-.05	.14	.18	-.04	.08	.12	.22	.06	.03	<b>.60</b>	1													
	23.AtivMãe	-.25	-.22	<b>-.45</b>	-.21	-.19	.25	<b>.59</b>	<b>.40</b>	<u>.35</u>	<b>-.47</b>	-.21	-.11	-.03	.01	<u>.28</u>	.12	<b>.48</b>	<u>.34</u>	<b>-.55</b>	<u>-.38</u>	-.06	-.14	1												
	24.AtivPai	-.13	<u>-.34</u>	<b>-.47</b>	<b>-.41</b>	-.23	<u>.24</u>	<b>.55</b>	<b>.51</b>	.29	<b>-.48</b>	-.27	.15	.01	.03	.27	.16	<b>.50</b>	<b>.54</b>	<b>-.53</b>	<b>-.58</b>	-.07	-.08	<b>.68</b>	1											
Regulação	25.REmãe	.07	.11	<b>.44</b>	<u>.32</u>	.13	<u>-.35</u>	<u>-.28</u>	-.14	-.04	.20	.11	.08	-.08	-.13	-.06	-.10	-.08	.08	.18	-.07	<u>-.28</u>	-.24	-.06	-.01	1										
	26.REpai	-.02	.15	.29	<b>.46</b>	.22	-.13	-.27	<u>-.32</u>	-.12	.25	.23	-.11	-.14	-.14	-.08	-.15	-.05	-.12	.24	.17	-.12	-.14	-.15	-.09	<b>.48</b>	1									
	27.REprof	.09	.07	<u>.39</u>	<u>.30</u>	<b>.59</b>	-.18	<u>-.36</u>	<b>-.44</b>	<b>-.46</b>	<u>.35</u>	.26	-.14	-.04	-.14	-.17	-.13	-.17	-.20	.27	.24	-.15	-.11	-.19	-.19	.14	.14	1								
	28.LEmãe	-.23	<u>-.35</u>	<b>-.77</b>	<b>-.61</b>	<u>-.29</u>	<b>.37</b>	<b>.81</b>	<b>.68</b>	<u>.34</u>	<u>-.39</u>	-.22	.09	-.05	.09	<u>.29</u>	.13	<b>.74</b>	<b>.59</b>	<b>-.65</b>	<b>-.51</b>	.12	.03	<b>.55</b>	<b>.53</b>	-.25	-.24	<u>-.35</u>	1							
	29.LEpai	-.06	<u>-.29</u>	<b>-.65</b>	<b>-.69</b>	-.26	<u>.33</u>	<b>.59</b>	<b>.73</b>	<u>.36</u>	<u>-.30</u>	-.18	.14	-.01	.12	.25	.20	<b>.65</b>	<b>.74</b>	<b>-.47</b>	<b>-.58</b>	.04	.15	<u>.37</u>	<b>.53</b>	-.12	<u>-.30</u>	<u>-.37</u>	<b>.69</b>	1						
	30.LEprof	-.18	<u>-.13</u>	<u>-.32</u>	-.26	<b>-.67</b>	<u>.24</u>	<u>.32</u>	.23	<b>.82</b>	<b>-.41</b>	<b>-.53</b>	.24	-.05	-.05	.18	.06	.13	.04	<u>-.31</u>	-.19	-.20	-.17	<u>.31</u>	.26	.03	-.14	<u>-.34</u>	<u>.31</u>	.26	1					
Coping	31.CFP	.12	<u>.28</u>	.18	.16	.03	-.25	-.11	-.08	-.14	.14	.12	.04	-.03	.09	.00	-.02	-.19	-.19	.04	.02	-.06	-.13	-.12	-.21	-.01	.12	.09	-.08	-.14	-.12	1				
	32.RP	.11	.25	.21	.09	-.04	-.12	-.11	-.10	-.07	.05	.19	-.09	.04	.14	-.04	.00	-.19	-.17	.10	.08	-.08	-.08	-.07	-.22	-.02	.03	.16	-.17	-.08	-.04	<b>.74</b>	1			
	33.CD	.03	-.06	-.13	-.14	-.23	<u>.26</u>	.09	.16	<u>.30</u>	<u>-.29</u>	-.05	-.13	-.09	-.04	.14	.00	.07	.08	.01	-.05	-.08	-.17	.09	.09	-.18	-.22	-.22	.13	.23	<u>.31</u>	.11	.19	1		
	34.CE	.14	.09	.22	.18	-.05	-.04	-.15	-.13	-.10	.05	.12	-.10	-.03	.16	.06	.01	-.26	-.18	.16	.13	.00	-.05	-.07	-.17	-.02	.00	.04	-.17	-.19	-.02	<b>.47</b>	<b>.58</b>	<u>.27</u>	1	
	35.CPS	.10	<u>.24</u>	.15	.05	.01	.02	-.11	.01	-.07	.04	.22	-.21	.07	.07	.12	.11	-.13	-.13	.05	-.10	-.02	-.02	-.07	-.15	-.07	-.02	.04	-.03	-.04	-.09	<b>.56</b>	<b>.48</b>	<u>.33</u>	<u>.32</u>	1
Ajustamento	36.CPmãe	.12	.11	<b>.46</b>	<b>.50</b>	.28	<u>-.24</u>	<u>-.33</u>	-.27	-.13	.20	.06	-.08	.01	-.16	-.16	-.10	-.22	-.12	.24	.13	-.09	-.03	-.07	-.09	<b>.40</b>	.23	.18	<b>-.38</b>	<u>-.30</u>	-.09	-.01	-.03	-.20	.01	-.12
	37.CPpai	.02	<u>.29</u>	<b>.44</b>	<b>.55</b>	<u>.33</u>	-.11	-.23	<u>-.30</u>	-.16	.20	.08	-.07	.08	.04	-.03	.03	-.19	-.25	<u>.30</u>	<u>.28</u>	-.03														

(continuação da Tabela 4)

	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
36	1														
37	<b>.69</b>	1													
38	.10	.19	1												
39	<b>-.34</b>	-.21	-.18	1											
40	-.21	<u>-.32</u>	<u>-.35</u>	<b>.73</b>	1										
41	-.19	<u>-.26</u>	<b>-.49</b>	<b>.54</b>	<b>.51</b>	1									
42	<u>-.31</u>	-.17	-.23	<b>.75</b>	<b>.59</b>	<b>.47</b>	1								
43	-.28	-.18	-.27	<b>.57</b>	<b>.69</b>	<u>.34</u>	<b>.69</b>	1							
44	-.04	-.19	<u>-.34</u>	.35	.26	<b>.62</b>	.34	.20	1						
45	.09	.14	.04	-.13	-.06	.20	-.04	-.27	.04	1					
46	.08	.03	.06	-.25	-.19	.02	-.10	<u>-.30</u>	-.15	<b>.38</b>	1				
47	-.07	.07	.00	.07	.07	-.02	.09	.02	-.12	.04	-.03	1			
48	-.20	-.10	.03	.25	.06	.14	<u>.30</u>	.16	-.04	-.08	.00	.21	1		
49	.05	.16	-.21	.01	-.05	.18	.13	-.06	.04	.24	.14	-.05	-.24	1	
50	-.11	-.15	-.03	-.10	-.07	.12	-.15	-.15	.06	<b>.46</b>	.07	<u>.32</u>	-.13	.24	1

*Notas.* HSc = Habilidades Sociais avaliadas pelas crianças; HSm = Habilidades Sociais avaliadas pelas mães; HSp = Habilidades Sociais avaliadas pelos pais; HSpr = Habilidades Sociais avaliadas pelos professores; PCc = Problemas de Comportamento avaliados pelas crianças; PCm = Problemas de Comportamento avaliados pelas mães; PCp = Problemas de Comportamento avaliados pelos pais; PCpr = Problemas de Comportamento avaliados pelos professores; CA = Competência Acadêmica; PS = Índice de Preferência Social; IS = Índice de Impacto Social. TempFB = Tempo de vivência com a família biológica; Negligênc = Experiência de negligência (dummy; 0 = não, 1 = sim); TempAC = Tempo de vivência em acolhimento; IdadeAdo = Idade de adoção. Reat = Reatividade/emocionalidade negativa; Pers = Persistência na tarefa; Retr = Retraimento; Ativ = Atividade. RE = Regulação emocional; LE = Labilidade emocional. CFP = *Coping* focado no problema; RP = Reestruturação cognitiva; CD = *Coping* de distração; CE = *Coping* de evitamento; CPS = *Coping* de procura de suporte. CP = Comportamento prossocial; TD = Total de dificuldades; IMP = Impacto. Exp = Experiência/Vivência pessoal da adoção; Positivos = Sentimentos positivos sobre ser adotado; PosPais = Sentimentos positivos relativos a ter sido adotado pelos próprios pais; Negativos = Sentimentos negativos relativos ao estatuto de adotado. Escola = Experiência/Vivência da adoção na escola; NegEscola = Sentimentos negativos relativos à experiência de ser-se adotado na escola; ConfCom = Conforto na comunicação sobre a adoção na escola; PosEscola = Sentimentos positivos relativos à experiência de ser-se adotado na escola.

As correlações a: itálico são  $p < .050$ ; a sublinhado são  $p < .010$ ; a negrito são  $p < .001$ .

### Validação Social da Criança Adotada: Aceitação/Rejeição pelos Pares

A Tabela 5 apresenta os resultados descritivos dos principais indicadores sociométricos, bem como a definição de cada um deles. Estes resultaram, direta e indiretamente, das quatro questões principais do questionário sociométrico (preferências e rejeições emitidas e percepções de preferência e rejeição). Em média, as crianças adotadas participantes emitiram significativamente mais preferências do que rejeições,  $t(100) = 6.06$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.43$ , IC a 95% [0.63, 1.24]. No entanto, em média, cada criança adotada recebeu quase duas vezes mais o número de rejeições, comparativamente a preferências,  $t(100) = 3.38$ ,  $p = .001$ ,  $d = 0.56$ , IC a 95% [0.83, 3.17]. Note-se que o desvio padrão nas rejeições recebidas é bastante elevado, mostrando a grande variabilidade na rejeição pelos pares das crianças adotadas (cf. Tabela 5).

Tabela 5

*Definição e Resultados Descritivos dos Valores Sociométricos das Crianças Adotadas*

Variáveis	Definição	<i>M (DP)</i>	Min. - Máx.
Preferências Emitidas (PE)	Número de preferências indicadas por cada criança adotada	4.66 (2.12)	0 - 6
Rejeições Emitidas (REmit)	Número de rejeições indicadas por cada criança adotada	3.73 (2.24)	0 - 6
Preferências Recebidas (PR)	Número de vezes que cada criança adotada foi preferida pelos seus pares (turma)	3.53 (2.76)	0 - 11
Rejeições Recebidas (RR)	Número de vezes que cada criança adotada foi rejeitada pelos seus pares (turma)	5.53 (4.19)	0 - 20
Reciprocidades Positivas (RP)	Coincidências entre preferências emitidas e preferências recebidas	1.94 (1.75)	0 - 6
Reciprocidades Negativas (RN)	Coincidências entre rejeições emitidas e rejeições recebidas	1.40 (1.46)	0 - 6
Oposição de sentimentos (OS)	Inconsistências entre preferências/rejeições emitidas e recebidas	1.09 (1.30)	0 - 5
Percepções de Preferência (PP)	Nº de pares que cada criança adotada acredita que a terão preferido (expectativas positivas)	3.78 (2.19)	0 - 6
Percepções de Preferências Acertadas (PPA)	Percepções de preferência que foram realmente preferências recebidas	1.65 (1.69)	0 - 6
Percepções de Rejeição (PRej)	Nº de pares que cada criança adotada acredita que a terão rejeitado (expectativas negativas)	3.21 (2.15)	0 - 6
Percepções de Rejeição Acertadas (PRA)	Percepções de rejeição que foram realmente rejeições recebidas	1.23 (1.43)	0 - 6
Falsas Percepções (FP)	Somatório da diferença entre as percepções de preferência e as percepções de preferência acertadas com a diferença entre as percepções de rejeição e as percepções de rejeição acertadas	4.11 (2.92)	0 - 11
Impressões de Preferência (IP)	Número de pares que acreditam que a criança adotada os preferiu (reputação positiva)	3.16 (2.34)	0 - 10
Impressões de Rejeição (IR)	Número de pares que acreditam que a criança adotada os rejeitou (reputação negativa)	4.29 (2.99)	0 - 15
Preferência Social (PS)	Diferença entre as preferências e rejeições recebidas	-2.00 (5.94)	-20 - 11
Impacto Social (IS)	Somatório das preferências e rejeições recebidas	9.07 (3.87)	1 - 20

O número médio de preferências emitidas e recebidas também diferiu significativamente entre si,  $t(100) = 3.88, p < .001, d = 0.46$ , IC a 95% [0.55, 1.71], bem como o número médio de rejeições emitidas e recebidas,  $t(100) = -3.86, p < .001, d = -0.54$ , IC a 95% [-2.73, -0.88]. Em relação às reciprocidades (ver a definição na Tabela 5), tanto as positivas como as negativas, apresentaram valores médios baixos, considerando o número máximo possível de reciprocidades (seis). O número médio de reciprocidades positivas e negativas diferiu significativamente,  $t(100) = 2.48, p = .015, d = 0.34$ , IC a 95% [0.11, 0.98], observando-se uma melhor coincidência, entre nomeações e receções, ao nível das preferências do que nas rejeições. No entanto, cada criança adotada apresentou, em média, apenas uma oposição de sentimentos (cf. Tabela 5). As perceções, quer de preferência quer de rejeição, foram significativamente mais altas do que as reais/acertadas preferências e rejeições recebidas,  $t(100) = 11.90, p < .001, d = 1.09$ , IC a 95% [1.77, 2.48];  $t(100) = 11.06, p < .001, d = 1.08$ , IC a 95% [1.63, 2.34]. Assim, as expectativas dos adotados, quer positivas quer negativas, foram mais altas do que o que se observou na realidade, apresentando estes, em média, cerca de quatro falsas perceções. O número médio de perceções de preferência foi significativamente mais alto do que o de perceções de rejeição,  $t(100) = 3.19, p = .002, d = 0.26$ , IC a 95% [0.22, 0.93]. Por fim, a reputação positiva (impressões positivas das crianças adotadas) foi, em média, significativamente mais baixa que a reputação negativa,  $t(100) = -2.72, p = .008, d = -0.42$ , IC a 95% [-1.92, -0.31]. Nenhuma destas variáveis se relacionou significativamente com a idade da criança ou apresentou diferenças significativas em função do sexo.

A Tabela 5 apresenta ainda as descritivas das variáveis usadas para o cálculo dos estatutos sociométricos: preferência social (PS) e impacto social (IS). Estes dois índices apresentaram uma correlação moderada, negativa e significativa, entre si (cf. Tabela 4). Em termos de estatutos sociométricos foram identificadas: 15 crianças populares (14.9%), 15 crianças rejeitadas (14.9%), 18 ignoradas/negligenciadas (17.8%), duas controversas (2.0%) e 51 crianças na média (50.5%). Os estatutos não diferiram significativamente em termos da idade da criança, nem se observaram associações estatisticamente significativas com o sexo.

Tal como pode ser visto na Tabela 6, as crianças populares caracterizaram-se por ter uma reputação significativamente mais positiva (IP), um número médio de perceções de preferência acertadas significativamente mais alto e de rejeições acertadas significativamente mais baixo, bem como significativamente menos reciprocidades negativas. As crianças com estatuto de rejeitadas caracterizaram-se por ter significativamente menos reciprocidades positivas, e mais reciprocidades negativas e oposições de sentimentos. As crianças ignoradas/negligenciadas apresentaram o número médio de perceções de preferência significativamente mais baixo e, a



par das crianças rejeitadas, o número médio mais baixo de percepções de preferência acertadas. Foi o grupo com significativamente mais percepções falsas e menos impressões positivas. As crianças controversas apresentaram valores médios inflacionados ( $n = 2$ ), tendo-se utilizado o teste *post-hoc* GT2 de *Hochberg*, adequado para grupos com tamanhos muito diferentes. O grupo médio caracterizou-se, tal como o nome indica, por ter as pontuações intermédias.

Tabela 6

*Caraterização dos Estatutos Sociométricos através dos Indicadores Sociométricos e das SSIS-RS*

	Popular ( $n = 15$ )	Rejeitado ( $n = 15$ )	Ignorado ( $n = 18$ )	Controverso ( $n = 2$ )	Médio ( $n = 51$ )	$F(4, 100)$	$\eta_p^2$
PE	5.07 <sup>a</sup>	5.07 <sup>a</sup>	3.33 <sup>a</sup>	6.00 <sup>a</sup>	4.84 <sup>a</sup>	2.46	0.09
REmit	3.33 <sup>a</sup>	3.27 <sup>a</sup>	2.89 <sup>a</sup>	5.50 <sup>a</sup>	4.22 <sup>a</sup>	1.90	0.07
RP	3.73 <sup>a</sup>	0.47 <sup>b</sup>	0.56 <sup>b</sup>	4.00 <sup>ab</sup>	2.25 <sup>a</sup>	17.30***	0.42
RN	0.33 <sup>a</sup>	2.47 <sup>b</sup>	0.39 <sup>a</sup>	2.00 <sup>ab</sup>	1.73 <sup>b</sup>	9.05***	0.27
OS	0.87 <sup>a</sup>	2.93 <sup>b</sup>	0.44 <sup>a</sup>	0.50 <sup>a</sup>	0.86 <sup>a</sup>	14.21***	0.37
PP	4.87 <sup>a</sup>	3.53 <sup>a</sup>	2.89 <sup>a</sup>	4.00 <sup>a</sup>	3.84 <sup>a</sup>	1.80	0.14
PPA	3.47 <sup>a</sup>	0.33 <sup>b</sup>	0.33 <sup>b</sup>	3.00 <sup>abc</sup>	1.92 <sup>c</sup>	16.04***	0.40
PRej	3.27 <sup>a</sup>	2.60 <sup>a</sup>	2.44 <sup>a</sup>	6.00 <sup>a</sup>	3.53 <sup>a</sup>	2.08	0.09
PRA	0.33 <sup>a</sup>	1.87 <sup>bc</sup>	0.56 <sup>ab</sup>	3.50 <sup>abc</sup>	1.45 <sup>c</sup>	5.70***	0.19
FP	4.33 <sup>a</sup>	3.93 <sup>a</sup>	4.44 <sup>a</sup>	3.50 <sup>a</sup>	4.00 <sup>a</sup>	0.13	0.01
IP	6.13 <sup>a</sup>	1.47 <sup>b</sup>	0.89 <sup>b</sup>	6.00 <sup>a</sup>	3.47 <sup>c</sup>	26.73***	0.53
IR	2.07 <sup>a</sup>	8.33 <sup>b</sup>	2.11 <sup>a</sup>	6.50 <sup>abc</sup>	4.43 <sup>c</sup>	20.91***	0.47
	( $n = 15$ )	( $n = 10$ )	( $n = 17$ )	( $n = 2$ )	( $n = 47$ )	$F(4, 90)$	
HS_Criança	2.48 <sup>a</sup>	2.30 <sup>a</sup>	2.29 <sup>a</sup>	2.05 <sup>a</sup>	2.42 <sup>a</sup>	1.04	0.05
PC_Criança	0.85 <sup>a</sup>	1.31 <sup>a</sup>	1.15 <sup>a</sup>	0.97 <sup>a</sup>	1.02 <sup>a</sup>	1.95	0.08
	( $n = 14$ )	( $n = 12$ )	( $n = 13$ )	( $n = 2$ )	( $n = 42$ )	$F(4, 82)$	
HS_Mãe	2.24 <sup>a</sup>	2.02 <sup>a</sup>	2.19 <sup>a</sup>	1.99 <sup>a</sup>	2.23 <sup>a</sup>	0.88	0.04
PC_Mãe	0.89 <sup>a</sup>	1.19 <sup>a</sup>	1.05 <sup>a</sup>	1.21 <sup>a</sup>	0.99 <sup>a</sup>	0.95	0.05
	( $n = 12$ )	( $n = 10$ )	( $n = 15$ )	( $n = 2$ )	( $n = 37$ )	$F(4, 75)$	
HS_Pai	2.09 <sup>a</sup>	1.98 <sup>a</sup>	2.23 <sup>a</sup>	2.16 <sup>a</sup>	2.25 <sup>a</sup>	1.30	0.07
PC_Pai	0.88 <sup>a</sup>	1.06 <sup>a</sup>	1.01 <sup>a</sup>	1.05 <sup>a</sup>	0.90 <sup>a</sup>	0.67	0.04
	( $n = 15$ )	( $n = 15$ )	( $n = 13$ )	( $n = 2$ )	( $n = 48$ )	$F(4, 92)$	
HS_Professor	2.16 <sup>a</sup>	1.63 <sup>b</sup>	2.05 <sup>ab</sup>	1.90 <sup>ab</sup>	1.99 <sup>ab</sup>	2.90*	0.12
PC_Professor	0.72 <sup>a</sup>	1.68 <sup>b</sup>	1.15 <sup>abc</sup>	1.27 <sup>c</sup>	1.02 <sup>ac</sup>	5.64***	0.21
CA_Professor	3.47 <sup>a</sup>	2.26 <sup>b</sup>	2.43 <sup>ab</sup>	3.29 <sup>ab</sup>	2.89 <sup>ab</sup>	3.09*	0.12

*Notas.* Diferentes letras (mesma linha, colunas diferentes) significam diferenças significativas entre os estatutos sociométricos. HS = Habilidades Sociais, PC = Problemas de Comportamento; CA = Competência Académica. Ver as definições das siglas das variáveis dos indicadores sociométricos na Tabela 5.

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

### **Relações entre Comportamento Social Individual e Validação Social**

Nos resultados subsequentes serão usadas apenas as escalas das SSIS-RS, como medidas do comportamento social individual, e os índices de preferência e impacto social, bem como os estatutos sociométricos, como medidas de validação social. Todas estas variáveis caracterizam, neste estudo, indicadores de competência social, que serão explorados na relação com variáveis individuais, familiares e extrafamiliares. Tal como pode ser observado na Tabela 4, o índice de preferência social correlacionou-se significativamente com as escalas das SSIS-RS, embora o padrão de correlações tenha variado em função do informante. Em relação às habilidades sociais, apenas se observou uma correlação significativa (moderada) entre esta escala e a preferência social, quando a primeira foi avaliada pelos professores: quanto mais altas as habilidades sociais de crianças avaliadas pelos professores, maior a preferência social das crianças, pelos pares. Na perspetiva das crianças, das mães e dos pais, a correlação foi positiva, mas não significativa. Em termos de problemas de comportamento, quanto mais altas as avaliações das crianças, das mães e dos professores, menor a preferência social pelos pares. Quanto mais alta a competência académica, maior a preferência social. No impacto social, as correlações, com as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica, foram não significativas e próximas de zero, à exceção da correlação com as habilidades sociais segundo professores: quanto mais altas as habilidades sociais, menor o impacto social da criança, reconhecido pelo grupo de pares.

A Tabela 6 apresenta as diferenças de médias nas escalas das SSIS-RS, em função da pertença a um estatuto sociométrico. Não se observaram diferenças significativas nas pontuações de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, avaliadas pelas próprias, pelas mães ou pelos pais, em função do estatuto sociométrico. Nas habilidades sociais, avaliadas pelos professores, as crianças populares apresentaram as médias mais altas e as crianças rejeitadas as médias mais baixas, sendo as diferenças estatisticamente significativas apenas entre estes dois grupos. Nos problemas de comportamento, também avaliados pelos professores, as crianças populares apresentaram as médias mais baixas, diferindo significativamente das crianças controversas e das rejeitadas, que mostraram as médias mais altas de problemas de comportamento. Para além das crianças populares, as crianças rejeitadas diferiram significativamente das crianças controversas e das crianças no grupo médio. Em termos de competência académica, as crianças populares apresentaram as médias mais altas e as crianças rejeitadas as médias mais baixas, observando-se diferenças estatisticamente significativas apenas entre estes dois grupos (cf. Tabela 6).

## Correlatos da Competência Social: Variáveis Individuais da Criança

### Experiências Pré-Adoção

Na Tabela 4 estão expostas as correlações entre as variáveis caracterizadoras do passado e as SSIS-RS, a preferência e o impacto social. Adicionalmente, no **Artigo II** foram exploradas as correlações entre essas variáveis do passado da criança e as subescalas das SSIS-RS, de acordo com cada um dos informantes.

O tempo passado na família biológica não se correlacionou significativamente com nenhum dos indicadores de competência social (cf. Tabela 4). Contudo, quando se controlou, nestas relações, o efeito do tempo em acolhimento observou-se uma correlação positiva e significativa entre as habilidades sociais avaliadas pelas próprias crianças e o tempo de vivência na família biológica ( $r = .26, p = .042$ ). No sentido de melhor perceber o efeito desta variável nas medidas de competência social foram exploradas diferenças de médias em função de três grupos: crianças sem experiência de vivência com a família biológica (tempo = 0;  $n = 47$ ); crianças que viveram até aos 3 anos de idade com os seus pais biológicos ( $n = 53$ ); e crianças que viveram três ou mais anos na família biológica ( $n = 26$ ). Observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas habilidades sociais reportadas pelas mães,  $F(2, 101) = 4.58, p = .012, \eta_p^2 = 0.09$ , e pelos professores,  $F(2, 92) = 3.50, p = .035, \eta_p^2 = 0.07$ ; nos problemas de comportamento reportados pelas mães,  $F(2, 101) = 3.69, p = .028, \eta_p^2 = 0.07$ ; e na competência académica,  $F(2, 92) = 5.10, p = .008, \eta_p^2 = 0.10$ . No caso das habilidades sociais, as crianças que viveram até aos 3 anos de idade com a família biológica apresentaram as médias mais baixas ( $M = 2.11, DP = 0.39$ ;  $M = 1.83, DP = 0.43$ ; respetivamente para mães e professores); seguidas das crianças que viveram mais tempo com a família biológica (três ou mais anos;  $M = 2.32, DP = 0.27$ ;  $M = 2.05, DP = 0.44$ ; respetivamente para mães e professores); e das crianças que não viveram com a sua família que, segundo mães e professores, apresentaram as médias mais altas de habilidades sociais ( $M = 2.34, DP = 0.39$ ;  $M = 2.09, DP = 0.49$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças sem vivência com a família biológica e as crianças que viveram entre um mês até três anos (grupo intermédio),  $p = .019$ , IC a 95% [0.03, 0.43];  $p = .043$ , IC a 95% [0.01, 0.52]; respetivamente para mães e professores.

No caso dos problemas de comportamento reportados pelas mães, as crianças do grupo intermédio (um mês a três anos) apresentaram as médias mais altas ( $M = 1.09, DP = 0.47$ ); seguidas das crianças que viveram três ou mais anos ( $M = 0.87, DP = 0.33$ ); e das crianças que nunca viveram com a família biológica ( $M = 0.85, DP = 0.43$ ), com as médias mais baixas. As diferenças estatisticamente significativas observaram-se entre as primeiras e as últimas,  $p =$

.040, IC a 95% [0.01, 0.48]. Na competência académica, as crianças do grupo intermédio apresentaram menores pontuações ( $M = 2.45$ ,  $DP = 0.96$ ); seguidas das crianças que viveram três ou mais anos com a família ( $M = 3.00$ ,  $DP = 0.97$ ); e das crianças sem vivência com a família biológica ( $M = 3.21$ ,  $DP = 1.19$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças sem vivência e as crianças que viveram entre um mês a três anos,  $p < .008$ , IC a 95% [0.16, 1.35]. Por fim, o tempo médio vivido com a família biológica não se relacionou significativamente com a preferência ou impacto social, nem foi diferente em função da pertença a um estatuto sociométrico,  $F(4, 100) = 0.43$ , *ns*.

As medidas de competência social também não diferiram significativamente em função do tipo de experiência negativa (e.g., negligência, maus-tratos) vivida na família biológica. Pela relevância que a experiência de negligência socioemocional, vivida no período pré-adoção, parece ter no desenvolvimento da criança adotada, o **Artigo V** foi dedicado ao estudo do impacto da negligência na competência social das crianças adotadas.

Relativamente ao tempo em acolhimento verificou-se que, quanto mais tempo as crianças viveram em acolhimento, menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento apresentaram, segundo mães e pais. A competência académica também se revelou negativamente correlacionada com o tempo em acolhimento (cf. Tabela 4). Quando se controlou, por meio de correlações parciais, o efeito do tempo de vivência na família biológica, a força e significância das correlações alterou-se ligeiramente. As correlações entre as habilidades sociais (reportadas por mães e pais) e o tempo de acolhimento deixaram de ser significativas, passando apenas a existir uma correlação significativa entre mais habilidades sociais reportadas pelos professores e menos tempo em acolhimento ( $r = -.30$ ,  $p = .019$ ). A correlação positiva entre os problemas de comportamento (segundo mães) e o tempo de acolhimento manteve-se significativa ( $r = .31$ ,  $p = .015$ ), enquanto que no caso das avaliações dos pais passou a não-significativa. Adicionalmente, os problemas de comportamento avaliados de acordo com os professores correlacionaram-se significativamente com o tempo em acolhimento ( $r = .28$ ,  $p = .029$ ). A correlação com a competência académica também se manteve significativa e negativa ( $r = -.32$ ,  $p = .012$ ). Na validação social, não se observaram correlações significativas entre o tempo em acolhimento e as medidas de preferência e impacto social, nem diferenças no tempo em acolhimento em função dos estatutos sociométricos,  $F(4, 100) = 0.22$ , *ns*. As diferentes medidas de competência social também não diferiram significativamente em função do tipo de acolhimento (residencial ou familiar).

Evidência empírica adicional foi obtida quando, ao invés de se usar a variável do tempo em acolhimento como uma variável contínua, esta foi dividida em classes temporais.

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas, em função do tempo em acolhimento (< 12 meses, 12-36 meses e > 36 meses), nas habilidades sociais reportadas pelas mães,  $F(2, 101) = 7.61, p = .001, \eta_p^2 = 0.13$ , pelos pais,  $F(2, 93) = 3.36, p = .039, \eta_p^2 = 0.07$ , e pelos professores,  $F(2, 92) = 4.30, p = .016, \eta_p^2 = 0.09$ ; na competência académica,  $F(2, 92) = 11.25, p < .001, \eta_p^2 = 0.20$ ; e na preferência social da criança adotada,  $F(2, 100) = 3.98, p = .022, \eta_p^2 = 0.08$ . No caso das habilidades sociais, as crianças acolhidas durante o tempo intermédio, ou seja, entre um a três anos de acolhimento, apresentaram as médias mais baixas ( $M = 2.13, DP = 0.40$ ;  $M = 2.15, DP = 0.35$ ;  $M = 1.87, DP = 0.44$ ; respetivamente para mães, pais e professores); seguidas das crianças que estiveram em acolhimento mais de três anos ( $M = 2.20, DP = 0.36$ ;  $M = 2.17, DP = 0.44$ ;  $M = 1.92, DP = 0.39$ ); e das crianças acolhidas menos de um ano, que apresentaram as médias mais altas de habilidades sociais ( $M = 2.44, DP = 0.28$ ;  $M = 2.37, DP = 0.34$ ;  $M = 2.20, DP = 0.52$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças acolhidas <12 meses e as crianças acolhidas 12-36 meses,  $p = .001$ , IC a 95% [0.12, 0.51];  $p = .040$ , IC a 95% [0.01, 0.43];  $p = .014$ , IC a 95% [0.05, 0.0]; respetivamente para mães, pais e professores. Na competência académica e na preferência social, as crianças acolhidas durante 12-36 meses também apresentaram as médias mais baixas ( $M = 2.46, DP = 0.93$ ;  $M = -3.19, DP = 5.61$ ; respetivamente); seguidas das crianças acolhidas > 36 meses ( $M = 2.85, DP = 1.06$ ;  $M = -1.78, DP = 7.10$ ; respetivamente); e das crianças acolhidas < 12 meses ( $M = 3.61, DP = 1.06$ ;  $M = 0.75, DP = 5.06$ ; respetivamente). Na competência académica, as diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças acolhidas < 12 meses e 12-36 meses,  $p < .001$ , IC a 95% [0.56, 1.75], e as crianças acolhidas <12 meses e > 36 meses,  $p = .049$ , IC a 95% [0.00, 1.53]. Na preferência social, as crianças que estiveram em acolhimento menos de um ano diferiram significativamente das crianças que estiveram acolhidas entre um e três anos,  $p = .018$ , IC a 95% [0.54, 7.33].

Por fim, a idade de adoção (que está altamente correlacionada com as três variáveis do passado, anteriormente abordadas) relacionou-se negativamente com as habilidades sociais da criança, ainda que apenas significativamente na avaliação dos pais (cf. Tabela 4). No entanto, quando exploradas as diferenças de médias em função da idade de adoção por classes etárias ( $\leq 18$  meses, 19 meses-5 anos,  $\geq 6$  anos), observaram-se diferenças nas habilidades sociais, avaliadas pelas mães,  $F(2, 101) = 5.27, p = .007, \eta_p^2 = 0.10$ , pelos pais,  $F(2, 93) = 4.34, p = .016, \eta_p^2 = 0.09$ , e pelos professores,  $F(2, 92) = 5.70, p = .005, \eta_p^2 = 0.11$ ; nos problemas de comportamento avaliados pelas mães,  $F(2, 101) = 3.08, p = .049, \eta_p^2 = 0.06$ , pelos pais,  $F(2, 93) = 4.78, p = .011, \eta_p^2 = 0.11$ , e pelos professores,  $F(2, 92) = 5.22, p = .007, \eta_p^2 = 0.10$ ; bem como na competência académica,  $F(2, 92) = 10.06, p < .001, \eta_p^2 = 0.18$ . As crianças adotadas

até aos 18 meses de idade apresentaram médias mais altas de habilidades sociais, segundo as mães ( $n = 33$ ,  $M = 2.44$ ,  $DP = 0.27$ ), pais ( $n = 30$ ,  $M = 2.40$ ,  $DP = 0.30$ ) e professores ( $n = 25$ ,  $M = 2.15$ ,  $DP = 0.47$ ); seguidas das crianças adotadas com  $\geq 6$  anos de idade ( $n = 15$ ,  $M = 2.37$ ,  $DP = 0.28$ ;  $n = 13$ ,  $M = 2.23$ ,  $DP = 0.35$ ;  $n = 16$ ,  $M = 2.12$ ,  $DP = 0.48$ , para mães, pais e professores, respetivamente); e, por fim, das crianças adotadas entre os 19 meses-5 anos ( $n = 54$ ,  $M = 2.08$ ,  $DP = 0.40$ ;  $n = 51$ ,  $M = 2.10$ ,  $DP = 0.38$ ;  $n = 52$ ,  $M = 1.83$ ,  $DP = 0.43$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças adotadas  $\leq 18$  meses e as que foram adotadas com 19 meses-5 anos,  $p < .001$ , IC a 95% [0.18, 0.53];  $p = 0.01$ , IC a 95% [0.11, 0.50];  $p = 0.10$ , IC a 95% [0.06, 0.59], para mães, pais e professores.

Quanto aos problemas de comportamento, as mães, pais e professores avaliaram as crianças que foram adotados mais cedo ( $\leq 18$  meses) como tendo menos problemas de comportamento ( $n = 33$ ,  $M = 0.72$ ,  $DP = 0.34$ ;  $n = 30$ ,  $M = 0.76$ ,  $DP = 0.34$ ;  $n = 25$ ,  $M = 0.87$ ,  $DP = 0.59$ , mães, pais e professores, respetivamente); seguidas das crianças adotadas mais tarde ( $\geq 6$  anos;  $n = 15$ ,  $M = 0.94$ ,  $DP = 0.31$ ;  $n = 13$ ,  $M = 0.80$ ,  $DP = 0.26$ ;  $n = 16$ ,  $M = 0.88$ ,  $DP = 0.61$ ); e, por fim, com mais problemas de comportamento, as crianças adotadas com 19 meses-5 anos ( $n = 54$ ,  $M = 1.11$ ,  $DP = 0.47$ ;  $n = 51$ ,  $M = 1.00$ ,  $DP = 0.38$ ;  $n = 52$ ,  $M = 1.28$ ,  $DP = 0.61$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre os mais novos e o grupo etário intermédio,  $p < .001$ , IC a 95% [-0.60, -0.18];  $p = .013$ , IC a 95% [-0.44, -0.04];  $p = .018$ , IC a 95% [-0.77, -0.06], respetivamente para mães, pais e professores. O mesmo padrão de resultados foi observado na competência académica: crianças adotadas  $\leq 18$  meses ( $n = 25$ ,  $M = 3.51$ ,  $DP = 1.06$ ) > crianças adotadas com 6 ou mais anos ( $n = 16$ ,  $M = 3.01$ ,  $DP = 0.82$ ) > crianças adotadas 19 meses-5 anos ( $n = 52$ ,  $M = 2.44$ ,  $DP = 1.01$ ). As diferenças estatisticamente significativas observaram-se entre as crianças adotadas  $\leq 18$  meses e as crianças adotadas entre os 19 meses e os 5 anos de idade,  $p < .001$ , IC a 95% [0.48, 1.66]. De referir que os dados foram explorados alterando o primeiro grupo para crianças adotadas  $\leq 3$  anos (e não 18 meses; segundo grupo crianças entre os 3 e os 5 anos; e terceiro grupo crianças adotadas  $\geq 6$  anos), tendo as diferenças se mantido significativas apenas nas avaliações das habilidades sociais, pelas mães e pelos pais, e na avaliação dos problemas de comportamento pelas mães. Por fim, a idade de adoção não diferiu em função dos estatutos sociométricos,  $F(4, 100) = 0.10$ , *ns*.

## Temperamento

A Tabela 7 apresenta os resultados descritivos das escalas do SATI, para mães e pais, bem com a comparação entre informantes. Mães e pais diferiram significativamente na avaliação da reatividade/emocionalidade negativa, no retraimento e na atividade da criança. As

mães atribuíram pontuações médias mais altas na reatividade e atividade, enquanto que os pais atribuíram pontuações significativamente mais altas no retraimento. As crianças deste estudo, comparativamente às crianças portuguesas de idade escolar não-adotadas do estudo de Lima et al. (2010), apresentaram significativamente menor persistência na tarefa, quer nas avaliações de mães, quer nas avaliações de pais; menor retraimento nas avaliações de mães; e maior atividade nas avaliações de mães. As correlações entre as dimensões do temperamento e a idade da criança encontram-se descritas na Tabela 4. De acordo com as mães, os rapazes apresentaram significativamente menor retraimento ( $n = 59$ ,  $M = 1.89$ ,  $DP = 0.61$ ) do que as raparigas ( $n = 40$ ,  $M = 2.33$ ,  $DP = 0.68$ ),  $t(97) = -3.35$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.68$ , IC a 95% [-0.70, -0.18].

Tabela 7

*Temperamento (SATI): Alfas de Cronbach, Resultados Descritivos para Mães e Pais, Diferenças de Médias entre Informantes e Comparação com Estudo de Crianças Não-Adotadas*

	Mães ( $n = 99$ )		Pais ( $n = 90$ )		$t(75)$	$p$	$d$	Lima et al. (2010)
	$\alpha$	$M(DP)$	$\alpha$	$M(DP)$				$M(DP)$
Reatividade	.89	2.81(0.73)	.89	2.68(0.66)	2.75	.007	0.17	2.76(0.66)
Persistência	.93	3.15(0.89)	.94	3.19(0.85)	-0.59	<i>ns</i>	0.05	3.75(0.73) <sup>a</sup>
Retraimento	.81	2.07(0.67)	.78	2.26(0.66)	-2.73	.008	0.28	2.39(0.74) <sup>b</sup>
Atividade	.80	2.92(0.83)	.81	2.78(0.68)	2.23	.029	0.18	2.75(0.33) <sup>c</sup>

*Notas.* Instrumento avaliado numa escala tipo *Likert* de 5 pontos. *ns* = não significativo.

<sup>a</sup> As diferenças entre as pontuações médias obtidas no estudo de Lima et al. (2010) e as pontuações médias obtidas neste estudo (reportadas por mães e pais) são estatisticamente significativas ( $p < .001$ ).

<sup>b</sup> Diferenças estatisticamente significativas com as pontuações das mães ( $p < .001$ ). <sup>c</sup> Diferenças estatisticamente significativas com as pontuações das mães ( $p < .050$ ).

Na Tabela 4 estão apresentadas as correlações entre o temperamento e a competência social da criança. É possível verificar que, quanto maior a reatividade/emocionalidade negativa da criança (avaliada quer pelas mães, quer pelos pais), menores as suas habilidades sociais; maiores os problemas de comportamento (correlações não-significativas apenas na avaliação dos professores); e menor a sua competência académica. Os mesmos padrões de resultados foram observados relativamente à dimensão da atividade, verificando-se que quanto maior a atividade da criança, menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento lhe são atribuídos. Pelo contrário, a persistência na tarefa relacionou-se positivamente com as habilidades sociais e competência académica, e negativamente com os problemas de comportamento. Mais retraimento (de acordo com os pais) correlacionou-se significativamente com menos habilidades sociais (também de acordo com a avaliação dos pais).

Não se observaram correlações significativas entre as dimensões do temperamento e as variáveis de preferência e impacto social, à exceção da correlação significativa negativa

observada entre a dimensão da atividade, avaliada pelos pais, e a preferência social da criança entre os pares: quanto maior a atividade, menor a preferência social; e a correlação positiva entre a persistência na tarefa, avaliada pelas mães, e a preferência social: maior persistência, maior preferência social. Por fim, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, nas dimensões do temperamento, em função da pertença aos diferentes estatutos sociométricos.

### Regulação Emocional

Na Tabela 8 estão expostos os resultados descritivos obtidos nas duas escalas da ERC, de acordo com mães, pais e professores. Os resultados revelaram um efeito significativo dos informantes na avaliação da regulação emocional (mas não na labilidade emocional), tendo os professores diferido significativamente das mães e pais. As correlações entre regulação emocional e idade da criança encontram-se na Tabela 4. Relativamente ao sexo, apenas se observaram diferenças significativas nas avaliações dos professores da labilidade emocional,  $t(91) = 2.48, p = .015, d = 0.54$ , IC a 95% [0.05, 0.48]: os rapazes apresentaram maior labilidade emocional ( $n = 54, M = 2.17, DP = 0.55$ ) do que as raparigas ( $n = 39, M = 1.90, DP = 0.44$ ).

Tabela 8

*Regulação Emocional (ERC): Alfas de Cronbach, Resultados Descritivos e Comparação entre Informantes*

	Mães ( $n = 101$ )		Pais ( $n = 89$ )		Professores ( $n = 93$ )		$F(2, 70)$	$\eta_p^2$
	$\alpha$	$M(DP)$	$\alpha$	$M(DP)$	$\alpha$	$M(DP)$		
RE	.60	3.30(0.35) <sup>a</sup>	.63	3.26(0.35) <sup>a</sup>	.77	2.83(0.48) <sup>b</sup>	15.35***	0.34
LE	.81	2.08(0.42) <sup>a</sup>	.83	2.04(0.41) <sup>a</sup>	.90	2.06(0.52) <sup>a</sup>	0.98	0.03

*Notas.* RE = Regulação Emocional; LE = Labilidade Emocional. Avaliado numa escala tipo *Likert* de 4 pontos. Letras diferentes (na mesma linha, diferentes colunas) traduzem diferenças significativas entre informantes.

\*\*\*  $p < .001$ .

No que diz respeito às relações entre regulação emocional e competência social, a escala de regulação emocional, avaliada pelos três informantes, correlacionou-se, significativa e positivamente, com as avaliações de mães e pais sobre as habilidades sociais da criança adotada. No que se refere às avaliações do professor, quanto às habilidades sociais, estas só se correlacionaram (positiva e significativamente) com as suas próprias avaliações da regulação emocional. Relativamente às habilidades sociais reportadas pelas próprias crianças não se observaram relações significativas com a avaliação dos três informantes adultos sobre a sua regulação emocional. Nos problemas de comportamento observou-se que mais regulação se relacionava com menos problemas de comportamento, sendo a significância das relações



dependente do tipo de informante (Tabela 4). Maior competência acadêmica relacionou-se significativamente com maior regulação emocional (avaliada por pais e professores).

Relativamente à labilidade emocional, verificou-se que maior labilidade se relacionou significativamente com menos habilidades sociais (exceto na relação habilidades sociais avaliadas pelas crianças e labilidade avaliada pelos professores); mais problemas de comportamento (exceto na relação problemas de comportamento segundo pais e labilidade segundo professores); e menor competência acadêmica.

No que diz respeito aos índices de preferência e impacto social foi possível verificar que maior preferência social se relacionou significativamente com mais regulação emocional (reportada pelos professores), e menos labilidade emocional, de acordo com as mães e professores, sendo esta última correlação uma correlação forte. O índice de impacto social correlacionou-se positiva e significativamente com a labilidade emocional da criança, reportada pelo professor. Por fim, foram identificadas diferenças na labilidade emocional reportada pelos professores em função dos estatutos sociométricos,  $F(4, 92) = 6.42, p < .001, \eta_p^2 = 0.23$ . As crianças rejeitadas apresentaram a média mais alta de labilidade emocional ( $n = 15, M = 2.59, DP = 0.54$ ), seguidas das crianças controversas ( $n = 2, M = 2.06, DP = 0.01$ ), ignoradas/negligenciadas ( $n = 12, M = 2.01, DP = 0.30$ ), crianças no grupo médio ( $n = 47, M = 1.98, DP = 0.52$ ) e, por fim, das crianças populares ( $n = 15, M = 1.79, DP = 0.35$ ), que apresentaram a média mais baixa de labilidade. O teste *post-hoc* GT2 de Hochberg identificou diferenças estatisticamente significativas entre as crianças rejeitadas e populares,  $p < .001$ , IC a 95% [0.31, 1.30], rejeitadas e ignoradas,  $p = .016$ , IC a 95% [0.07, 1.10], e rejeitadas e médias,  $p < .001$ , IC a 95% [0.21, 1.01]. Por último, é importante referir que esta variável da regulação emocional foi alvo de exploração aprofundada no **Artigo IV**.

### Estratégias de *Coping*

A Tabela 9 apresenta as estatísticas descritivas e os valores de consistência interna (alfas de Cronbach) das escalas/subescalas da CCSC-R1. Considerando quer as escalas, quer as subescalas, a estratégia de *coping* mais frequentemente utilizada pelas crianças adotadas foi o pensamento ilusório (*wishful thinking*), seguido do pensamento otimista. A exteriorização física das emoções e as ações de distração foram as menos usadas. Dentro das escalas, o *coping* focado no problema foi o mais utilizado, seguido do *coping* de reestruturação positiva, o *coping* de evitamento, o *coping* de procura de suporte e, por fim, as menos frequentes foram o *coping* de distração. Uma vez que algumas subescalas apresentaram alfas de Cronbach não satisfatórios (cf. Tabela 9), nos resultados subsequentes serão apenas usadas as cinco escalas/dimensões.

Tabela 9

*Estratégias de Coping (CCSC-R1): Alfas de Cronbach e Resultados Descritivos*

	$\alpha$	$M (DP)$
<i>Coping</i> focado no problema (CFP; dimensão)	.79	2.96(0.61)
Tomada de decisão cognitiva (TDC; subescala)	.63	3.06 (0.76)
Resolução direta problema (RDP; subescala)	.49	3.05(0.68)
Procura de entendimento (PE; subescala)	.62	2.78 (0.82)
Reestruturação positiva (RPos; dimensão)	.77	2.86(0.62)
Pensamento positivo (PPos; subescala)	.44	2.71(0.71)
Pensamento otimista (PO; subescala)	.54	3.08(0.72)
Controlo (CON; subescala)	.69	2.79 (0.83)
<i>Coping</i> de distração (CD; dimensão)	.87	2.28(0.89)
Exteriorização física emoções (EFE; subescala)	.79	2.25 (0.98)
Ações de distração (AD; subescala)	.78	2.31(0.91)
<i>Coping</i> de evitamento (CE; dimensão)	.61	2.83(0.50)
Ações de evitamento (AE; subescala)	.51	2.81 (0.77)
Repressão (REP; subescala)	.50	2.49(0.78)
Pensamento ilusório/desejoso (PI; subescala)	.48	3.19(0.68)
<i>Coping</i> de procura de suporte (CPS; dimensão)	.83	2.62(0.78)
Suporte para ações (SA; subescala)	.72	2.65(0.84)
Suporte para emoções (SE; subescala)	.74	2.58 (0.90)

*Notas.* Instrumento avaliado numa escala tipo *Likert* de 4 pontos.

Não se observaram correlações estatisticamente significativas entre o *coping* e a idade da criança (cf. Tabela 4), nem diferenças de médias em função do sexo da criança. O recurso a determinadas estratégias de *coping* relacionou-se significativamente com a competência social, particularmente quando considerada a perspetiva da própria criança. Quanto mais usado foi o *coping* focado no problema, mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento foram reportados pelas crianças. De forma semelhante, o *coping* de reestruturação cognitiva também se correlacionou positiva e significativamente com as habilidades sociais, avaliadas segundo as crianças. Relativamente ao *coping* de distração, este correlacionou-se negativamente com as avaliações dos professores das habilidades sociais (mais estratégias de distração, menos habilidades sociais) e positivamente com os problemas de comportamento, segundo crianças e professores (mais estratégias de distração, mais problemas de comportamento). O uso de mais estratégias de *coping* de distração relacionou-se com menor competência académica. No que diz respeito ao *coping* de evitamento, apenas se observou uma

correlação significativa e positiva (baixa) com as habilidades sociais da criança, reportadas pelas mães. Por fim, o *coping* de procura de suporte correlacionou-se positivamente com a avaliação das próprias crianças das suas habilidades sociais: quanto mais habilidades sociais têm, mais as crianças procuram o suporte dos outros para resolver os seus problemas.

No que diz respeito aos índices de validação social, apenas se observou uma correlação significativa (positiva) entre a preferência social e o *coping* de procura de suporte. Na exploração das diferenças de médias nas estratégias de *coping*, em função dos estatutos sociométricos, observaram-se diferenças estatisticamente significativas no *coping* de evitamento,  $F(3, 82) = 4.06, p = .010, \eta_p^2 = 0.13$ , e no *coping* de procura de suporte,  $F(3, 82) = 2.88, p = .041, \eta_p^2 = 0.10$ . As crianças ignoradas recorrem com mais frequência às estratégias de evitamento ( $n = 17, M = 2.95, DP = 0.41$ ), seguidas das crianças no estatuto médio ( $n = 44, M = 2.87, DP = 0.47$ ), das crianças populares ( $n = 15, M = 2.78, DP = 0.47$ ) e, por fim, das crianças rejeitadas ( $n = 7, M = 2.25, DP = 0.58$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças ignoradas e as crianças rejeitadas,  $p = .009$ , IC a 95% [0.13, 1.27], e entre estas últimas e o grupo médio,  $p = .010$ , IC a 95% [-1.14, -0.11]. As crianças ignoradas são as que mais procuram suporte para lidar com os seus problemas ( $n = 17, M = 2.97, DP = 0.75$ ), seguidas das crianças populares ( $n = 15, M = 2.65, DP = 0.79$ ), das crianças no grupo médio ( $n = 44, M = 2.62, DP = 0.75$ ) e, por fim, das crianças rejeitadas ( $n = 7, M = 1.99, DP = 0.53$ ). O teste *post-hoc* GT2 de Hochberg identificou diferenças estatisticamente significativas entre as crianças ignoradas e rejeitadas,  $p = .027$ , IC a 95% [0.08, 1.90].

### Ajustamento Psicológico

A Tabela 10 apresenta os resultados descritivos relativos ao (des)ajustamento psicológico da criança adotada, de acordo com cada um dos informantes, bem como os valores de consistência interna obtidos para cada escala do instrumento. A hiperatividade foi identificada, pelos três informantes, como a maior dificuldade, isto é, apresentou as médias mais altas; as médias mais baixas foram observadas nos problemas de relacionamento com os colegas. Na comparação das diferentes avaliações observou-se um efeito significativo do informante na escala da hiperatividade,  $F(2, 62) = 3.32, p = .043, \eta_p^2 = 0.10$ , e do comportamento prossocial,  $F(2, 62) = 13.15, p < .001, \eta_p^2 = 0.30$ . Mães e professores diferiram significativamente nas suas avaliações da hiperatividade da criança,  $p = .043$ , IC a 95% [0.02, 1.54], tendo as mães reportado níveis mais elevados de hiperatividade do que os professores. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais, ou pais e professores. No caso do comportamento prossocial, as avaliações dos professores diferiram

significativamente das avaliações, quer das mães,  $p < .001$ , IC a 95% [-2.72, -0.97], quer dos pais,  $p < .001$ , IC a 95% [-2.39, -0.73]. Nas restantes escalas, total e impacto das dificuldades não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre informantes.

Tabela 10

*SDQ: Alfas de Cronbach e Medidas Descritivas, Segundo Mães, Pais e Professores*

	Mães ( $n = 102$ )		Pais ( $n = 90$ )		Professores ( $n = 93$ )	
	$\alpha$	$M(DP)$	$\alpha$	$M(DP)$	$\alpha$	$M(DP)$
Sintomas emocionais	.61	2.38(1.86)	.64	2.46(1.94)	.70	2.65(2.07)
Problemas de comportamento	.74	2.84(2.22)	.67	2.51(2.01)	.81	2.86(2.52)
Hiperatividade	.81	6.18(2.72)	.83	5.89(2.83)	.85	5.87(2.88)
Problemas com os pares	.50	1.64(1.54)	.63	1.86(1.76)	.72	2.34(2.15)
Comportamento pró-social	.68	8.72(1.56)	.64	8.50(1.60)	.86	6.82(2.53)
Total de dificuldades	.83	13.04(2.18)	.84	12.71(6.26)	.89	13.72(7.53)
Impacto das dificuldades	.87	1.82(2.35)	.73	1.52(1.81)	.66	2.03(1.66)

*Notas.* A pontuação total varia entre 0 e 10 para cada uma das cinco subescalas; entre 0 e 40 para o total de dificuldades; e entre 0 e 10 para o impacto das dificuldades.

Considerando as normas do SDQ (Fleitlich et al., 2005; Goodman, 1997), as pontuações obtidas foram categorizadas em valores normais, limítrofes ou clínicos, sabendo que, na amostra normativa, 80% das crianças encontravam-se dentro dos valores normais, 10% nas pontuações limítrofes e 10% assumiram valores considerados clínicos. A Tabela 11 apresenta a distribuição da amostra, segundo estes pontos de corte. Os resultados revelaram que, na perspetiva quer das mães quer dos pais, esta tendência não foi observável em nenhuma das dificuldades, apesar de, no caso dos sintomas emocionais e dos problemas de relacionamento com os pares, perto de 80% das crianças se situarem no grupo normal (73.5% e 74.4%, respetivamente para mães e pais). Pelo contrário, no que diz respeito aos problemas de comportamento e hiperatividade cerca de metade das crianças apresentou valores limítrofes ou clínicos (cf. Tabela 11). Na perspetiva dos professores, mais de 83% das crianças apresentou sintomas emocionais dentro dos valores normais, não se verificando o mesmo padrão normativo para os problemas de comportamento, hiperatividade e problemas de relacionamento com os pares. No comportamento pró-social, as crianças adotadas situaram-se acima dos 80% para mães e pais, embora não se tenha observado esta tendência normativa na perspetiva dos professores (apenas 65.5% de crianças com valores considerados normais). De notar ainda que, de acordo com os professores, estas dificuldades têm um impacto normal (e não limítrofe ou clínico) para apenas 21.2% das crianças. Para mães (43.9% de crianças com valores normais) e pais (40.2% com valores normais) este impacto negativo é menos marcado (cf. Tabela 11).

Tabela 11

*SDQ: Percentagem de Casos por Pontuações Normais, Limítrofes e Clínicas*

	Mães ( <i>n</i> = 102)			Pais ( <i>n</i> = 90)			Professores ( <i>n</i> = 93)		
	N-%	L-%	C-%	N-%	L-%	C-%	N-%	L-%	C-%
Sintomas emocionais	78.4	7.8	13.7	73.3	11.1	15.6	83.9	6.5	9.7
Problemas comportamento	52.9	9.8	37.3	57.8	15.6	26.7	53.8	7.5	38.7
Hiperatividade	43.1	8.8	48.0	43.3	7.8	48.9	43.0	11.8	45.2
Problemas com pares	73.5	14.7	11.8	74.4	7.8	17.8	67.7	14.0	18.3
Comportamento prrossocial	96.1	1.0	2.9	94.4	3.3	2.2	65.6	18.3	16.1
Total dificuldades	55.9	15.7	28.4	57.8	15.6	26.7	43.0	19.4	37.6
Impacto das dificuldades	43.9	15.3	40.8	40.2	20.7	39.1	21.2	22.7	56.1

*Notas.* N = valores normativos; L = valores limítrofes; C = valores clínicos.

As correlações entre as pontuações do (des)ajustamento e a idade da criança podem ser consultadas na Tabela 4. Observou-se uma correlação significativa negativa entre a idade da criança e a avaliação das mães do total de dificuldades e do impacto dessas dificuldades. Em função do sexo da criança, nas avaliações de mães e pais não se observaram diferenças significativas, mas, nas avaliações dos professores, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no comportamento prrossocial,  $t(91) = -2.58$ ,  $p = .012$ ,  $d = 0.55$ , IC a 95% [-2.36, -0.30]. De acordo com os professores, os rapazes tinham menor comportamento prrossocial ( $n = 54$ ,  $M = 6.26$ ,  $DP = 2.59$ ), comparativamente às raparigas ( $n = 39$ ,  $M = 7.59$ ,  $DP = 2.27$ ).

A Tabela 4 apresenta também as correlações entre o (des)ajustamento psicológico e a competência social da criança. Note-se que, nestas relações, foi apenas considerado o total de dificuldades, resultante das dificuldades avaliadas, como medida do (des)ajustamento psicológico; o impacto dessas dificuldades na vida familiar/escolar da criança; e o comportamento prrossocial (capacidade avaliada no SDQ). No geral, maior comportamento prrossocial relacionou-se com mais habilidades sociais, menos problemas de comportamento e maior competência académica. O padrão de correlações diferiu em função do informante, variando entre correlações não-significativas próximas de zero (e.g., habilidades sociais avaliadas pelas crianças e comportamento prrossocial avaliado pelos professores) até correlações fortes (e.g., habilidades sociais e comportamento prrossocial reportados pelos professores). Ao nível da validação social, o índice de preferência social só se correlacionou significativamente (correlação positiva) com a avaliação dos professores do comportamento prrossocial (no caso das mães e pais observou-se mesmo ausência de correlação). Entre impacto social e comportamento prrossocial não se observaram correlações significativas. Maiores

pontuações no total de dificuldades correlacionaram-se significativamente com menos habilidades sociais, mais problemas de comportamento e menor competência acadêmica. O mesmo padrão de correlações foi observado no impacto das dificuldades. A força e significância das correlações variou em função do informante, verificando-se que as correlações mais fracas foram observadas quando envolvendo as avaliações das crianças. Menor preferência social correlacionou-se significativamente com mais dificuldades no total, de acordo com os três informantes; e com um maior impacto dessas dificuldades na vida das crianças, segundo mães e professores. Não se observaram correlações significativas entre o impacto social (entre pares) e o total de dificuldades, ou impacto dessas dificuldades na vida social/familiar da criança.

Foram exploradas as diferenças de médias nas medidas de (des)ajustamento psicológico em função da pertença aos estatutos sociométricos. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas avaliações dos professores: do comportamento prosocial,  $F(4, 92) = 4.08$ ,  $p = .004$ ,  $\eta_p^2 = 0.16$ ; total de dificuldades,  $F(4, 92) = 4.61$ ,  $p = .002$ ,  $\eta_p^2 = 0.17$ ; e impacto das dificuldades,  $F(4, 92) = 4.11$ ,  $p = .005$ ,  $\eta_p^2 = 0.21$ . No comportamento prosocial, os professores identificaram as crianças populares como sendo as mais prosociais ( $n = 15$ ,  $M = 8.33$ ,  $DP = 1.84$ ), seguidas das crianças ignoradas/negligenciadas ( $n = 13$ ,  $M = 7.00$ ,  $DP = 1.78$ ), das crianças na média ( $n = 48$ ,  $M = 6.94$ ,  $DP = 2.50$ ), das crianças rejeitadas ( $n = 15$ ,  $M = 5.07$ ,  $DP = 2.92$ ) e das crianças controversas ( $n = 2$ ,  $M = 4.50$ ,  $DP = 0.71$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas apenas entre as crianças rejeitadas e populares,  $p = .003$ , IC a 95% [-5.76, -0.78]. As pontuações do total de dificuldades foram maiores nas crianças rejeitadas ( $n = 15$ ,  $M = 19.47$ ,  $DP = 6.35$ ), seguidas das crianças controversas ( $n = 2$ ,  $M = 17.50$ ,  $DP = 6.36$ ), das crianças ignoradas/negligenciadas ( $n = 13$ ,  $M = 14.69$ ,  $DP = 7.06$ ), das crianças na média ( $n = 48$ ,  $M = 13.00$ ,  $DP = 7.62$ ) e, por fim, das crianças populares ( $n = 15$ ,  $M = 8.93$ ,  $DP = 5.22$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças rejeitadas e populares,  $p = .001$ , IC a 95% [3.20, 17.86]; e entre as rejeitadas e médias,  $p = .024$ , IC a 95% [0.53, 12.41]. Os professores também consideraram que o impacto das dificuldades é maior na vida das crianças rejeitadas ( $n = 15$ ,  $M = 3.27$ ,  $DP = 1.49$ ), das crianças controversas ( $n = 2$ ,  $M = 2.50$ ,  $DP = 0.71$ ), das crianças ignoradas/negligenciadas ( $n = 10$ ,  $M = 1.90$ ,  $DP = 1.73$ ), das crianças na média ( $n = 32$ ,  $M = 1.75$ ,  $DP = 1.63$ ) e menor nas crianças populares ( $n = 7$ ,  $M = 0.71$ ,  $DP = 0.49$ ). As diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre as crianças populares e rejeitadas,  $p < .001$ , IC a 95% [-3.83, -1.27]; populares e médias,  $p = .035$ , IC a 95% [-2.02, -0.05]; e entre as médias e as rejeitadas,  $p = .027$ , IC a 95% [-2.91, -0.13].

### Vivência/Experiência Pessoal da Adoção

Os resultados sobre o conceito de adoção e família encontram-se ainda em análise qualitativa, pelo que não serão apresentados no contexto desta tese. Por opção, uma vez que se remetem a uma subamostra da amostra total de crianças participantes (crianças que foram adotadas com mais de 2.5 anos e que tinham memórias destas fases), os dados relativos à vivência das fases do processo de adoção (e.g., notícia da adoção, transição, primeiros dias em casa) também não serão aqui apresentados. A Tabela 12 apresenta os resultados descritivos e as inter-correlações de um conjunto de itens que descrevem a experiência de ser adotado.

Com recurso a uma ACP, dos 12 itens explorados, foram extraídas três componentes que caracterizam a vivência pessoal da adoção por parte das crianças participantes. A solução final da ACP explicou 60.41% da variância total. A primeira componente é constituída por quatro itens: “Ser adotado(a) faz-me sentir amado(a).”; “Gosto de ser adotado(a).”; “Ser adotado(a) faz-me sentir especial.”; e “Sinto-me bem por ser adotado(a).”. Explicou 24.03% da variância total e foi denominada de *Sentimentos Positivos sobre Ser Adotado* ( $\alpha = .80$ ,  $M = 3.92$ ,  $DP = 1.14$ ). Na segunda componente saturaram três itens: “Estou contente por os meus pais me terem adotado.”; “Acho que os meus pais estão felizes por me terem adotado.”; e “Tenho orgulho por os meus pais me terem adotado.”, que conjuntamente explicaram 20.12% da variância total. Foi denominada de *Sentimentos Positivos Relativos a Ter Sido Adotado pelos Próprios Pais* ( $\alpha = .72$ ,  $M = 4.83$ ,  $DP = 0.48$ ). Por fim, a terceira componente, constituída pelos itens: “Dói saber que sou adotado(a).”; “Os meus pais dizem-me que lhes devo agradecer por me terem adotado.”; “Acho que os meus pais gostariam mais de mim se fosse filho biológico.”; e “Os meus pais dizem-me que me podem devolver, se quiserem.”, explicou 16.25% da variância e foi designada como *Sentimentos Negativos Relativos ao Estatuto de Adotado* ( $\alpha = .55$ ,  $M = 2.20$ ,  $DP = 1.20$ ). As medidas da experiência de ser adotado não diferiram significativamente em função do sexo da criança. Verificou-se que quanto mais velhas eram as crianças, menos negativos eram os sentimentos relativos ao estatuto de adotado (cf. Tabela 4).

Tal como mostra a Tabela 4, os sentimentos positivos relativos a ter sido adotado pelos próprios pais correlacionaram-se significativamente com mais habilidades sociais (reportadas pelas crianças, mães e pais) e menos problemas de comportamento (reportados pelas mães e pais). Os sentimentos positivos sobre ser adotado apenas se relacionaram significativa e positivamente com as habilidades sociais reportadas pelas crianças. Mais sentimentos negativos sobre ser adotado relacionaram-se significativamente com menor competência académica. Não se observaram correlações significativas entre a experiência de ser adotado e a preferência e impacto social, ou diferenças significativas em função do estatuto sociométrico.

Tabela 12

*Itens de Avaliação da Experiência de Ser Adotado (ECA): Inter-Correlações e Resultados Descritivos*

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Amado	1											
2. Gosto de ser adotado	.49***	1										
3. Especial	.56***	.41***	1									
4. Sinto-me bem	.54***	.65***	.36***	1								
5. Contente terem adotado	.20*a	.16 <sup>a</sup>	.12 <sup>a</sup>	.25 <sup>a</sup>	1							
6. Pais felizes	.23*a	.23*a	.13	.27**a	.49***a	1						
7. Orgulho	.30**a	.12 <sup>a</sup>	.16 <sup>a</sup>	.23*a	.34**a	.26**a	1					
8. Dói	-.10	-.26**	-.08	-.30**	-.24*a	-.28***a	-.04 <sup>a</sup>	1				
9. Agradecer	.17	.10	.29**	.08	.01 <sup>a</sup>	.07 <sup>a</sup>	.05 <sup>a</sup>	.19	1			
10. Gostavam mais se FB	.10	-.04	.03	.11	-.11 <sup>a</sup>	-.23*a	-.10 <sup>a</sup>	.18	.09	1		
11. Devolver	.19 <sup>a</sup>	.12 <sup>a</sup>	.11 <sup>a</sup>	.11 <sup>a</sup>	-.01 <sup>a</sup>	-.08 <sup>a</sup>	-.02 <sup>a</sup>	.42***	.25*	.16	1	
12. Irritado/zangado <sup>b</sup>	-.35***	-.21*	-.20*	-.21*	-.08 <sup>a</sup>	-.31***a	-.36***a	.39***	.03	.18	-.02 <sup>a</sup>	1
<i>M</i>	4.21	3.72	3.56	4.22	4.80	4.90	4.79	1.64	2.77	2.05	1.16	1.36
<i>DP</i>	1.35	1.51	1.66	1.28	0.68	0.41	0.71	1.27	1.81	1.56	0.66	0.93

*Notas.* 1.“Ser adotado(a) faz-me sentir amado(a)”; 2.“Gosto de ser adotado(a)”; 3.“Ser adotado(a) faz-me sentir especial”; 4.“Sinto-me bem por ser adotado(a)”; 5.“Estou contente por os meus pais me terem adotado”; 6.“Acho que os meus pais estão felizes por me terem adotado”; 7.“Tenho orgulho por os meus pais me terem adotado”; 8.“Dói saber que sou adotado(a)”; 9.“Os meus pais dizem-me que lhes devo agradecer por me terem adotado”; 10.“Acho que os meus pais gostariam mais de mim se fosse filho biológico”; 11.“Os meus pais dizem-me que me podem devolver, se quiserem”; 12.“Ser adotado(a) deixa-me irritado(a)/zangado(a)”. Os itens foram avaliados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = *nunca é verdade*, 5 = *é sempre verdade*).

<sup>a</sup> Correlações *Rho* de *Spearman* (Itens 5, 6, 7, 11 sem distribuição normal – recurso a teste não-paramétrico). <sup>b</sup> Não faz parte da solução final da ACP por não cumprir os critérios relativos à comunalidade mínima.

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .



Evidência empírica complementar sobre a vivência/experiência da adoção/ser adotado encontra-se no *Artigo III* e *Artigo VI*. O *Artigo III* recorreu a uma metodologia mista de análise de dados e explorou os ganhos, perdas e dificuldades inerentes à adoção, identificados pelas crianças adotadas participantes. O *Artigo VI* explorou a vivência da adoção, especificamente, no contexto escolar. Através de um conjunto de itens, incluídos numa outra *rating scale* da ECA, foi desenvolvida uma ACP e encontradas três componentes que caracterizaram a experiência de ser-se adotado na escola (cf. *Artigo VI*). Estas três componentes foram também incluídas na Tabela 4, onde se podem observar as correlações com as variáveis da competência social, bem como com as restantes variáveis individuais da criança em estudo.

Mais sentimentos negativos relativos à experiência de ser adotado, na escola, correlacionaram-se significativamente com menos habilidades sociais, na perspetiva das próprias crianças e das mães. Verificou-se ainda que quanto mais altos os sentimentos negativos, mais baixa a competência académica da criança. No caso dos sentimentos positivos relativos à experiência de ser adotado, na escola, apenas se observou uma correlação significativa positiva com as habilidades sociais, reportadas pelas próprias crianças. Por fim, o conforto na comunicação sobre a adoção na escola (terceira componente) relacionou-se significativamente (correlação fraca) com os problemas de comportamento reportados pelos professores: quanto maior o conforto, mais problemas de comportamento foram identificados na criança. Não se observaram correlações estatisticamente significativas entre a vivência da adoção na escola e a preferência e impacto social da criança; nem diferenças estatisticamente significativas em função da pertença a um estatuto sociométrico específico.

### **Correlatos da Competência Social: Variáveis Parentais e da Relação Pais-Filhos/Familiares**

#### **Experiência/Vivência Parental do Processo de Adoção**

Através de uma abordagem qualitativa, a análise de conteúdo das respostas dos pais adotivos participantes permitiu identificar diferentes tipos de motivações: (a) motivações centradas nos próprios pais, incluindo questões biológicas (infertilidade, esgotar de possibilidades, risco de saúde e esterilidade), o preenchimento de um vazio/solidão (partilha, companhia e realização e morte de um filho biológico), o desejo de expandir a família e a adoção como projeto de vida pessoal; (b) motivações exclusivamente centradas nas crianças, como o contacto com a realidade da institucionalização e/ou adoção e ideias filantrópicas; e (c) motivações que se centram na parentalidade, incluindo o desejo de exercer o papel de mãe/pai ou o desejo de ter um filho. Os resultados descritivos revelaram que: apenas 5.6% das figuras

parentais ( $n = 7$ ) tiveram motivações exclusivamente centradas na criança; 52.4% ( $n = 66$ ) apresentaram motivações de centradas no *self*; e 42.1% ( $n = 53$ ) apresentaram motivações com uma base, simultaneamente, centradas no *self* e na criança. A existência de uma motivação centrada na criança não se relacionou com as medidas de competência social (cf. Tabela 13). A Tabela 13 apresenta as correlações entre as medidas de competência social e as variáveis parentais e de relação pais-filhos exploradas neste estudo. Foram também controladas as relações com a idade e escolaridade dos pais (cf. Tabela 13).

Relativamente ao processo de tomada de decisão pela adoção (dados descritivos da variável na legenda da Tabela 13) também não se observaram correlações significativas entre a facilidade dos pais nesta tomada de decisão e as medidas de competência social da criança adotada. A decisão pela adoção foi mais fácil para os pais com mais idade (cf. Tabela 13).

Uma vez que a implementação do Plano de Formação para a Adoção apenas se iniciou em 2009, a grande maioria das figuras parentais participantes neste estudo não teve formação ( $n = 111$ , 88.1%). A participação parental na formação não se correlacionou com as medidas de competência social da criança (cf. Tabela 13). Relativamente à satisfação dos pais com o processo de seleção e avaliação da candidatura, observou-se uma correlação significativa positiva com as habilidades sociais reportadas pelas mães; e uma correlação significativa negativa com os problemas de comportamento reportados pelos professores. Uma vez que se observou uma correlação significativa e negativa entre a satisfação com o processo de seleção/avaliação e a escolaridade dos pais, esta variável foi controlada nas relações anteriormente reportadas. As correlações entre as habilidades sociais/problemas de comportamento da criança e a satisfação parental com o processo de seleção/avaliação passaram a não-significativas quando controlada a escolaridade dos pais.

A concretização das expectativas parentais relativamente à criança adotada e a forma como os pais lidaram com expectativas não-realizadas (Em que medida foi fácil lidar com as diferenças encontradas entre a criança imaginada e a criança real?), correlacionaram-se significativamente com a competência social da criança. Quanto mais concretizadas foram as expectativas parentais (relativamente à facilidade de adaptação da criança à família, felicidade, comportamento, rendimento académico, saúde, temperamento da criança e facilidade em fazer amigos, semelhanças físicas entre a criança e pais adotivos e afeto pelos pais), mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento foram identificados nas crianças, pelas suas mães, pais e professores. Adicionalmente, maior competência académica foi reportada pelos professores e maior preferência social pelos pares. No entanto, quando controlado, por meio de correlações parciais, o efeito da escolaridade dos pais (que se revelou negativamente

correlacionada com as expectativas parentais – quanto menor a escolaridade dos pais, mais as expectativas em relação à criança se revelaram concretizadas), as correlações entre as expectativas e as avaliações, quer de mães, quer de pais, quanto às habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos, deixaram de ser significativas (mantendo-se significativas as correlações com as avaliações do professor). No que diz respeito ao *coping* parental com as expectativas não realizadas, quanto mais fácil foi lidar com as diferenças, mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento foram apresentados pelas crianças adotadas. Quanto mais fácil foi, para os pais, lidar com estas expectativas não-realizadas, maior a competência académica das crianças. Quando controlado o efeito da escolaridade dos pais nestas relações, apenas se manteve significativa a correlação entre o *coping* com as expectativas parentais e a competência académica da criança.

Diretamente relacionadas com as expectativas em relação à criança, as expectativas quanto à parentalidade também se correlacionaram significativamente com a competência social. Quanto mais fácil se revelou a tarefa de ser mãe/pai adotivo (comparativamente ao que era esperado), significativamente mais habilidades sociais, menos problemas de comportamento e maior competência académica foram identificados nas crianças (cf. Tabela 13). Apesar de se ter observado uma correlação significativa e negativa entre as expectativas quanto à parentalidade e a escolaridade dos pais, o controlo desta última variável não alterou as relações significativas anteriormente descritas. Por fim, os estatutos sociométricos não diferiram significativamente em nenhuma das variáveis parentais até agora abordadas.

Vinte e uma das figuras parentais participantes (16.7%) reconheceram já ter recorrido a serviços psicológicos e/ou de saúde mental, para eles, como consequência da adoção. Este facto correlacionou-se significativa e negativamente com as habilidades sociais das crianças, reportadas por elas mesmas e pelas suas mães; positivamente com os problemas de comportamento, segundo as mães; e negativamente com a competência académica.

A satisfação com a comunicação estabelecida, quer com a criança, quer com o cônjuge em situações-problema, correlacionou-se significativa e positivamente com as habilidades sociais (todos os informantes, à exceção da correlação com as habilidades sociais reportadas pelas crianças) e negativamente com os problemas de comportamento (todos os informantes). Quanto maior a satisfação parental com a comunicação com a criança, maior a sua competência académica, a sua preferência social entre os pares e menor o seu impacto social (correlações significativas não observadas em relação à satisfação na comunicação com o cônjuge). Apesar da relação significativa (negativa) entre a escolaridade dos pais e as variáveis de satisfação quanto à comunicação, a escolaridade não teve efeito nestas relações.

Tabela 13

Matriz de Correlações entre as Medidas da Competência Social (VD) e Variáveis Parentais, de Interação Pais-Filhos e Familiares (VI)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
Competência Social	1.HSc	1																																					
	2.HSm	<u>.31</u>	1																																				
	3.HSp	<u>.30</u>	<b>.76</b>	1																																			
	4.HSpr	.14	<u>.35</u>	<u>.35</u>	1																																		
	5.PCc	-.24	<b>-.49</b>	<u>-.30</u>	-.12	1																																	
	6.PCm	<u>-.27</u>	<b>-.70</b>	<b>-.54</b>	<u>-.35</u>	<u>.31</u>	1																																
	7.PCp	<u>-.29</u>	<b>-.58</b>	<b>-.64</b>	<u>-.37</u>	.25	<b>.78</b>	1																															
	8.PCpr	-.19	<u>-.37</u>	<u>-.32</u>	<b>-.73</b>	.26	<b>.42</b>	<u>.36</u>	1																														
	9.CApr	<u>.31</u>	<b>.47</b>	<u>.40</u>	<b>.44</b>	-.26	<b>-.47</b>	<b>-.44</b>	<b>-.49</b>	1																													
	10.PS	.16	.21	.17	<b>.45</b>	-.22	-.22	-.21	<b>-.50</b>	<b>.39</b>	1																												
	11.IS	-.03	-.05	-.16	-.25	-.07	.02	.07	.15	-.03	<b>-.43</b>	1																											
	12.IdadePais	.02	-.10	.04	-.14	.12	-.11	-.06	.05	.07	-.03	.07	1																										
	13.EscolaPais	-.01	-.20	-.20	.05	-.07	.07	.07	.06	-.05	-.02	.26	-.09	1																									
Experiência/vivência parental da adoção	14.Motivaç	-.03	.07	-.05	-.09	-.06	.04	.01	.15	-.15	-.03	.06	-.12	.06	1																								
	15.Decisão	.09	.07	.05	-.08	-.05	-.16	-.08	.02	.13	.07	.11	.22	-.16	-.09	1																							
	16.Formação	.01	-.05	-.09	.03	.00	.08	-.04	.03	-.06	-.08	.04	-.09	.12	<u>.24</u>	-.17	1																						
	17.Seleção	.11	.24	.11	.18	-.02	-.18	-.18	-.24	-.04	-.02	-.12	-.06	<u>-.27</u>	-.03	.20	-.01	1																					
	18.Expectat	.07	<u>.35</u>	.26	<u>.34</u>	-.18	-.25	<u>-.28</u>	<b>-.39</b>	<b>.38</b>	.23	-.11	-.16	<b>-.34</b>	-.14	.06	.07	.24	1																				
	19.LidarExp	<u>.32</u>	.26	.32	.24	.04	<u>-.34</u>	-.27	-.24	<u>.30</u>	.19	-.02	.13	-.21	-.19	.16	.11	.11	<u>.31</u>	1																			
	20.DifParent	.16	<b>.50</b>	<b>.40</b>	.22	-.21	<b>-.46</b>	<b>-.38</b>	<u>-.28</u>	<u>.35</u>	.11	-.11	.02	<u>-.25</u>	-.12	.09	.00	<u>.24</u>	<b>.43</b>	<b>.38</b>	1																		
	21.SaudMent	-.24	-.22	-.10	-.18	.06	<u>.26</u>	.20	.20	-.23	-.14	.19	-.12	.20	.09	-.22	.03	<b>-.43</b>	-.16	-.16	<b>-.33</b>	1																	
	22.SatComCr	.16	<b>.62</b>	<b>.43</b>	<u>.33</u>	<b>-.37</b>	<b>-.53</b>	<b>-.42</b>	<b>-.40</b>	<u>.27</u>	.25	-.23	.11	<b>-.32</b>	-.02	.14	-.05	<u>.27</u>	<b>.37</b>	.08	<b>.50</b>	-.23	1																
	23.SatComCj	.04	<b>.50</b>	<u>.34</u>	.23	<u>-.27</u>	<u>-.32</u>	-.27	<u>-.29</u>	.21	.12	-.01	-.07	-.23	.09	.00	.04	.07	.20	-.05	<u>.25</u>	-.07	<b>.44</b>	1															
	24.SatCaract	.21	<b>.55</b>	<b>.44</b>	<b>.42</b>	<u>-.26</u>	<b>-.41</b>	<u>-.36</u>	<b>-.42</b>	<u>.35</u>	.18	-.12	-.04	-.20	.06	-.05	-.03	.18	<b>.42</b>	.16	<b>.34</b>	-.06	<b>.53</b>	<b>.33</b>	1														
	25.SatFamíl	-.01	.23	.19	<u>.31</u>	-.17	-.03	-.15	-.17	.15	<u>.27</u>	-.12	-.12	-.17	-.03	-.04	-.03	.17	<u>.28</u>	.18	<u>.30</u>	-.09	<u>.29</u>	<u>.25</u>	<b>.47</b>	1													
	26.FacilFam	.17	<b>.37</b>	.26	.25	-.11	<b>-.38</b>	<u>-.33</u>	-.13	<u>.28</u>	.06	.19	.17	-.03	.01	.14	.02	.09	.20	.22	<b>.48</b>	-.05	<b>.33</b>	.23	<b>.31</b>	<u>.26</u>	1												
	27.FelizFam	.09	.19	.20	<u>.28</u>	-.13	-.14	-.12	-.22	.16	.15	-.02	.01	-.20	.00	.08	.04	.18	<b>.33</b>	.21	<b>.38</b>	-.07	<b>.49</b>	<u>.27</u>	<b>.48</b>	<b>.55</b>	<b>.38</b>	1											
	28.Repercus	.00	.24	<u>.30</u>	.22	-.13	-.07	-.27	-.16	.19	.21	-.16	-.09	<u>-.24</u>	.01	-.01	.00	.13	<b>.37</b>	.04	<u>.26</u>	.00	<b>.46</b>	<u>.27</u>	<b>.53</b>	<b>.63</b>	<u>.27</u>	<b>.61</b>	1										
	Coping Parental	29.RPmãe	-.07	.10	-.16	-.06	.18	-.12	-.10	.13	-.10	-.20	.14	.12	-.03	.04	.14	-.08	.06	-.07	-.13	.03	-.01	.04	.05	.07	.09	.17	.08	.11	1								
		30.RPpai	-.18	.14	.26	.01	.01	-.05	-.05	-.01	.01	.01	-.23	.13	-.25	-.05	-.21	.07	.04	.14	-.02	.23	.10	.25	.23	.18	.15	.26	.21	.26	<u>.37</u>	1							
31.RNmãe		.09	-.03	.03	.00	.19	.09	.07	.07	-.15	-.08	-.05	.03	-.21	.14	.07	.03	.04	.04	.01	-.05	-.09	-.02	-.03	.02	.04	-.07	-.04	-.14	<b>.42</b>	.16	1							
32.RNpai		-.14	-.24	-.14	-.09	<u>.30</u>	.26	<u>.31</u>	.20	-.14	-.01	<u>-.31</u>	-.06	-.22	.07	-.10	.00	-.09	.05	.02	-.11	.06	-.15	-.18	-.08	-.03	-.19	-.09	-.08	.17	<u>.35</u>	<b>.56</b>	1						
33.Reat_Mãe		.01	.05	.12	-.06	.22	-.03	-.01	.14	-.15	-.18	.07	.10	-.14	.10	.13	-.04	.07	-.03	-.07	-.01	-.06	.01	.01	.06	.08	.08	.02	-.02	<b>.85</b>	<u>.32</u>	<b>.83</b>	<b>.43</b>	1					
34.Reat_Pai		-.19	-.05	.09	-.07	.19	.11	.16	.12	-.07	-.01	<u>-.33</u>	.04	<u>-.27</u>	.00	-.20	.04	-.02	.10	-.02	.08	.09	.07	.04	.06	.06	.04	.07	.10	<u>.34</u>	<b>.83</b>	<b>.44</b>	<b>.81</b>	<b>.47</b>	1				
35.RP-RNmãe		-.15	.11	.11	-.06	-.03	-.19	-.15	.06	.05	-.12	-.18	.08	.17	-.09	.06	-.10	.01	-.10	-.13	.08	.07	.05	.07	.05	.05	.21	.11	.24	<b>.51</b>	.16	<b>-.53</b>	<b>-.39</b>	-.02	-.13	1			
36.RP-RNpai		-.02	<u>.34</u>	<u>.35</u>	.09	-.27	-.29	<u>-.32</u>	-.19	.14	.01	.10	.17	-.01	-.11	-.09	.06	.12	.07	-.03	<u>.30</u>	.02	<u>.35</u>	<u>.36</u>	.22	.15	<b>.39</b>	.25	<u>.30</u>	.15	<b>.51</b>	<u>-.38</u>	<b>-.64</b>	-.13	-.05	<b>.49</b>	1		
37.ComAberta	.15	.22	.15	-.13	<u>-.29</u>	-.18	-.22	.11	.12	.15	-.03	.02	-.02	-.03	.23	-.14	.04	.15	.27	.19	.07	.17	.03	.04	.06	.22	-.01	.06	-.19	-.09	-.11	-.26	-.17	-.22	-.06	.17	1		
38.TempAdoç	-.06	<u>.26</u>	<u>.33</u>	.11	-.07	<u>-.30</u>	-.17	-.11	.20	.05	-.05	<u>.28</u>	-.23	-.12	<u>.25</u>	<b>-.55</b>	-.04	-.03	.17	.13	.05	.22	.05	.15	.01	.13	.04	-.04	.13	.15	.11	.08	.15	.14	.01	.05	.19	1	

Notas. HSc = Habilidades Sociais avaliadas pelas crianças; HSm = Habilidades Sociais avaliadas pelas mães; HSp = Habilidades Sociais avaliadas pelos pais; HSpr = Habilidades Sociais avaliadas pelos professores; PCc = Problemas de Comportamento avaliados pelas crianças; PCm = Problemas de Comportamento avaliados pelas mães; PCp = Problemas de Comportamento avaliados pelos pais; PCpr = Problemas de Comportamento avaliados pelos professores; CA = Competência Acadêmica; PS = Índice de Preferência Social; IS = Índice de Impacto Social. Motivaç = Motivação centrada na criança (variável dummy: 0 – não, 1- sim); Decisão = Facilidade da tomada de decisão pela adoção ( $M = 5.88$ ,  $DP = 1.35$ ,  $Min. = 1$  [Muito difícil],  $Máx. = 7$  [Muito fácil]); Formação = Participação no Plano de Formação para a Adoção (variável dummy: 0 – não, 1 – sim); Seleção = Grau de satisfação com o processo de seleção e avaliação da candidatura ( $M = 5.65$ ,  $DP = 1.60$ ,  $Min. = 1$  [Nada satisfeito],  $Máx. = 7$  [Totalmente satisfeito]); Expectat = Grau de correspondência/realização das expectativas parentais (variável compósita;  $M = 5.30$ ,  $DP = 1.18$ ,  $Min. = 1$  [Não correspondeu nada às expectativas],  $Máx. = 7$  [Correspondeu totalmente/superou as expectativas]); Lidarexp = Em que medida foi fácil lidar com as diferenças encontradas entre a criança imaginada e a criança real ( $M = 5.67$ ,  $DP = 1.91$ ,  $Min. = 1$  [Muito difícil],  $Máx. = 7$  [Muito fácil]); Difparent = Em geral, a tarefa de ser pai/mãe adotivo revelou-se ser...do que o esperado ( $M = 5.49$ ,  $DP = 1.69$ ,  $Min. = 1$  [Muito mais difícil],  $Máx. = 7$  [Muito mais fácil]); SaudMent = Alguma vez recorreu a serviços psicológicos ou de saúde mental desde que a criança chegou à família? (variável dummy: 0 – não, 1 – sim); SatComCr = Grau de satisfação parental com a comunicação com a criança ( $M = 6.16$ ,  $DP = 1.08$ ,  $Min. = 1$  [Nada satisfeito],  $Máx. = 7$  [Totalmente satisfeito]); SatComCj = Grau de satisfação quanto à comunicação com o cônjuge sobre os problemas com a criança ( $M = 6.32$ ,  $DP = 1.19$ ,  $Min. = 1$  [Nada satisfeito],  $Máx. = 7$  [Totalmente satisfeito]); SatCaract = Grau de satisfação parental com as características da criança ( $M = 6.41$ ,  $DP = 0.91$ ,  $Min. = 1$  [Nada satisfeito],  $Máx. = 7$  [Totalmente satisfeito]); SatFamíl = Grau de satisfação parental com a sua família ( $M = 6.85$ ,  $DP = 0.50$ ,  $Min. = 1$  [Nada satisfeito],  $Máx. = 7$  [Totalmente satisfeito]); FacilFam = Facilidade da vida familiar como consequência da adoção ( $M = 4.79$ ,  $DP = 1.59$ ,  $Min. = 1$  [Muito mais difícil],  $Máx. = 7$  [Muito mais fácil]); FelizFam = Felicidade da vida familiar como consequência da adoção ( $M = 6.63$ ,  $DP = 0.90$ ,  $Min. = 1$  [Muito menos feliz],  $Máx. = 7$  [Muito mais feliz]); Repercus = Repercussão da adoção na sua vida ( $M = 6.80$ ,  $DP = 0.66$ ,  $Min. = 1$  [Muito negativa],  $Máx. = 7$  [Muito positiva]). RP = Respostas positivas/de suporte; RN = Respostas negativas/de não-suporte; Reat = Grau de Reatividade; RP – RN = Respostas positivas menos Respostas negativas. ComAberta = Padrão familiar de comunicação sobre a adoção aberto e emocionalmente positivo (variável dummy: 0 – não, 1 – sim). TempAdoç = Tempo de adoção (tempo de vivência da criança com a família adotiva).

As correlações em *itálico* são  $p < .050$ ; as correlações a sublinhado são  $p < .010$ ; as correlações a negrito são  $p < .001$ .

Adicionalmente, verificou-se que, quanto maior a satisfação parental com as características da criança, mais altas as habilidades sociais e a competência acadêmica, e menores os problemas de comportamento da criança. A satisfação parental com as características da criança não se relacionou com as variáveis de validação social. Contudo, quanto mais satisfeitos os pais estavam com a sua família, maior a preferência social da criança. A satisfação com a família correlacionou-se significativamente (correlação positiva) com a avaliação de mães e professores quanto às habilidades sociais da criança (cf. Tabela 13). Não se observaram diferenças estatisticamente significativas, nestas variáveis de satisfação parental, em função dos estatutos sociométricos das crianças.

A Tabela 13 permite verificar que, quanto mais fácil foi a vida familiar, como consequência da adoção (avaliação parental), mais habilidades sociais, menos problemas de comportamento e mais competência acadêmica foram identificados, por todos os informantes adultos, nas crianças participantes. Adicionalmente, quanto mais felizes os pais estavam em relação à sua vida familiar, mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento foram identificados nas crianças pelos professores. Por fim, quanto mais positiva a repercussão da adoção na vida dos pais participantes, mais habilidades sociais (segundo mães, pais e professores), menos problemas de comportamento (segundo os pais) e maior preferência social, foram identificados. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas, nestas variáveis, em função dos estatutos sociométricos.

### **Socialização das Emoções: *Coping* Parental com as Emoções Negativas dos Filhos**

A Tabela 14 descreve os resultados relativos às respostas, de mães e pais, às emoções negativas dos filhos. As respostas positivas/de suporte foram, quer nas mães quer nos pais, mais frequentes do que as respostas negativas, isto é, de não-suporte emocional. Entre as respostas positivas, as reações centradas no problema foram as mais utilizadas por mães e pais; entre as respostas negativas, quer as mães quer os pais, reagiram, mais frequentemente, minimizando as emoções negativas dos filhos. As respostas positivas, particularmente as reações de encorajamento e as reações focadas no problema, foram significativamente mais frequentes nas mães do que nos pais. Nas respostas negativas não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais, ainda que os pais recorram a elas com mais frequência do que as mães (cf. Tabela 14). As correlações entre respostas positivas/de suporte e negativas/de não-suporte encontram-se descritas na Tabela 13. Não se observaram correlações significativas entre as respostas parentais às emoções negativas dos filhos e a idade da criança, nem diferenças significativas em função do sexo da criança. A idade dos pais também não se correlacionou

com as respostas parentais. Contudo, tal como pode ser observado na Tabela 13, a escolaridade dos pais correlacionou-se significativamente com o *coping* parental às emoções negativas dos filhos. Os resultados mostraram que quanto maior a escolaridade dos pais, menor a sua reatividade (no caso das mães a correlação não foi significativa), quer positiva quer negativa.

Tabela 14

*Respostas Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (CCNES): Alfas de Cronbach, Resultados Descritivos para Mães e Pais e Diferenças de Médias entre Informantes*

	Mães (n = 102)		Pais (n = 92)		t(79)	d
	$\alpha$	M(DP)	$\alpha$	M(DP)		
Reações centradas no problema	.81	5.60(0.87)	.82	5.26(0.92)	2.38*	0.33
Reações centradas na emoção	.91	5.46(1.12)	.87	5.13(1.06)	1.91	0.23
Reações de encorajamento	.85	4.71(1.10)	.87	4.35(1.17)	2.88**	0.35
Reações de minimização	.87	3.88(1.16)	.87	3.91(1.16)	-0.53	-0.07
Reações de punição	.86	2.78(1.12)	.86	2.89(1.15)	-0.82	-0.10
Reações de aborrecimento	.73	2.69(0.96)	.81	2.79(0.97)	-1.93	-0.21
Respostas positivas/de suporte	.94	5.26(0.93)	.93	4.91(0.92)	2.65*	1.29
Respostas negativas/de não suporte	.93	3.12(0.98)	.93	3.21(1.02)	-1.13	0.12
Índice de Reatividade <sup>a</sup>	.97	4.24(0.84)	.97	4.13(0.83)	0.84	0.09
Positivas – Negativas <sup>b</sup>	na	2.13(1.03)	na	1.70(1.11)	3.49**	0.40

*Notas.* Avaliado numa escala tipo *Likert* de 5 pontos. *ns* = não significativo. na = não se aplica.

<sup>a</sup> Corresponde à pontuação média de todos os itens da CCNES, incluindo quer os itens da escala de respostas positivas, quer da escala de respostas negativas, e é um indicador do quanto reativos são os pais, independentemente do tipo de reação. <sup>b</sup> Diferença entre as pontuações médias obtidas nas respostas positivas e as pontuações médias obtidas nas respostas negativas.

\*  $p < .050$ . \*\*  $p < .010$ .

Tal como pode ser visualizado na Tabela 13, à exceção da correlação significativa (mas fraca) e negativa entre as respostas positivas/de suporte das mães e a preferência social da criança (mais respostas positivas, menor preferência social entre os pares) não se observaram correlações significativas entre as respostas de suporte materno e as medidas da competência social da criança. As respostas positivas/de suporte dos pais correlacionaram-se positivamente com as habilidades sociais, reportadas pelos pais (mais respostas positivas, mais habilidades sociais), e negativamente com o índice de impacto social (quanto mais frequentes as respostas paternas positivas, menor o impacto social da criança no grupo de pares).

No que diz respeito às respostas negativas/de não-suporte, no caso das mães não se observaram correlações significativas com a competência social da criança; no caso dos pais, mais respostas negativas correlacionaram-se significativamente com menos habilidades sociais,

avaliadas pelas mães; e mais problemas de comportamento, avaliados na perspectiva das próprias crianças, das mães e dos pais. Observou-se ainda uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre o impacto social da criança e as respostas negativas/de não-suporte dos pais. Note-se que, quando controlada a escolaridade dos pais nestas relações, o seu sinal e significância mantêm-se idênticos.

A reatividade da mãe apenas se correlacionou significativa e positivamente com os problemas de comportamento reportados pela própria criança); a reatividade do pai correlacionou-se significativamente (correlação moderada negativa) com o índice de impacto social. No entanto, quando controlada a escolaridade dos pais (que se correlacionou significativamente com a reatividade paterna), verificou-se que as correlações entre a reatividade paterna e as habilidades sociais ( $r = -.28, p = .032$ ) e problemas de comportamento ( $r = .34, p = .007$ ), reportados pelas próprias crianças, também se tornaram significativas. Por fim, quando avaliada a diferença entre as respostas positivas e respostas negativas, no caso das mães, também não se encontraram correlações significativas com a competência social. No entanto, no que diz respeito às respostas paternas, quanto maior a diferença entre as respostas positivas e as respostas negativas, mais habilidades sociais foram identificadas nas crianças, pelas mães e pelos pais; e significativamente menos problemas de comportamento foram reportados pelas próprias crianças, pelas mães e pelos pais. Por fim, não foram encontradas diferenças nas respostas maternas/paternas, em função dos estatutos sociométricos. O impacto das respostas parentais às emoções negativas dos filhos na competência social, e a exploração destas variáveis como variáveis moderadoras, é um dos objetivos de estudo do *Artigo V*.

### **Processo de Comunicação sobre a Adoção na Família**

O processo de comunicação sobre a adoção foi explorado junto de pais e filhos. Primeiramente serão apresentadas a perspectiva dos pais e a perspectiva dos filhos, de forma independente, para, em seguida, comparar ambos os pontos de vista e proceder à caracterização do processo de comunicação sobre a adoção nas famílias adotivas, considerando a voz de pais e filhos. Por fim, as medidas de competência social da criança adotada serão exploradas em função do padrão de comunicação sobre a adoção existente nas famílias.

A Tabela 15 apresenta a perspectiva das crianças quanto à postura das mães e dos pais, diferenciadamente, no processo de comunicação sobre a adoção. As variáveis relativas às mães e pais encontram-se altamente correlacionadas, embora se tenham observado algumas diferenças de médias estatisticamente significativas. Os pais, comparativamente às mães, apresentaram, segundo as crianças, maior recusa em falar sobre adoção, ficam mais nervosos

quando falam sobre o tema, respondem com menor sinceridade às perguntas dos filhos, e estes confiam-lhes menos os seus sentimentos e pensamentos sobre serem adotados. A postura da criança no processo de comunicação foi também explorada junto de pais e filhos. Tal como revela a Tabela 16, as perspetivas dos pais e das crianças diferiram significativamente.

Tabela 15

*Postura de Mães e Pais no Processo de Comunicação sobre a Adoção: Perspetiva das Crianças*

A tua mãe/O teu pai...	Mães	Pais	Comparações		
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t</i> (98)	<i>d</i>	<i>r</i>
Recusa falar sobre adoção	1.72(1.25)	2.08(1.51)	-3.00**	-0.26	.63***
Nunca fala sobre adoção, és sempre tu	2.35(1.47)	2.59(1.55)	-2.11*	-0.16	.74***
Não fala mas responde às tuas questões	3.95(1.27)	3.85(1.27)	1.08	0.08	.73***
Fala à vontade na adoção	3.78(1.46)	3.66(1.47)	1.27	0.08	.79***
Fala muitas vezes na adoção	2.54(1.24)	2.45(1.26)	0.85	0.07	.72***
Fica nervoso quando fala na adoção	1.73(1.21)	1.95(1.39)	-1.99*	-0.17	.67***
Ouve-te quando dizes o que pensas/sentes sobre ser adotado	4.13(1.26)	3.98(1.30)	1.92	0.12	.81***
Responde-me com sinceridade às perguntas	4.20(1.29)	4.04(1.36)	2.02*	0.12	.84***
Sinto-me mal/envergonhado quando falo com ele/a sobre os meus pais biológicos	2.48(1.57)	2.63(1.59)	-1.80	-0.09	.87***
Contou-me o que sabe sobre o meu passado	3.93(1.50)	3.81(1.52)	1.79	0.08	.90***
Tenho pensamentos/sentimentos sobre ser adotado que não lhe posso contar	2.29(1.68)	2.39(1.69)	-1.99*	-0.06	.95***

*Notas.* Avaliado em escala tipo *Likert* de 5 pontos.

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 16

*Postura da Criança no Processo de Comunicação sobre a Adoção: Resultados Descritivos para Pais e Filhos e Diferenças/Correlações entre Informantes*

A criança ...	Pais	Filhos	Comparações Pais-Filhos			
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t</i> (102)	<i>d</i>	IC a 95%	<i>r</i>
Recusa abertamente falar adoção	1.51(1.36)	3.60(2.00)	-9.60***	-1.22	[-2.51,-1.66]	.18
O tema interessa mas não inicia	2.04(1.86)	3.98(2.01)	-7.49***	-1.00	[-2.46,-1.43]	.07
Não tem curiosidade sobre o tema	2.97(2.44)	4.02(2.24)	-3.23**	-0.44	[-1.70,-0.40]	.01
Foi crescendo, foi fazendo + questões	3.50(2.55)	4.40(2.22)	-3.08**	-0.38	[-1.48,-0.32]	.23*
Fala facilmente na adoção	5.58(2.12)	4.23(2.02)	4.76***	0.65	[0.79,1.92]	.03
Fala frequentemente na adoção	2.72(1.73)	3.44(1.85)	-3.14**	-0.40	[-1.18,-0.26]	.15

*Notas.* Avaliado em escala tipo *Likert* de 7 pontos.

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .



A Tabela 17 apresenta as descritivas das variáveis relativas ao processo de comunicação sobre a adoção, comuns a pais e filhos, bem como a comparação entre ambos os informantes. Segundo pais e filhos, a revelação/primeira comunicação sobre adoção ocorreu mais de um ano após a chegada da criança, tendo acontecido, na perspectiva dos pais, significativamente mais cedo do que na perspectiva dos filhos. Durante esta primeira conversa, as crianças consideraram que os pais se tinham sentido melhor do que o reportado pelos próprios, ao mesmo tempo que os pais consideraram que as crianças se tinham sentido melhor do que elas mesmas afirmaram. As diferenças foram estatisticamente significativas apenas na primeira comparação. Segundo os pais, a comunicação sobre a adoção na família é mais frequente, embora não tenham diferido significativamente dos seus filhos. Contudo, os pais encontravam-se significativamente mais satisfeitos com o processo de comunicação do que os filhos. Em relação à facilidade em falar sobre o passado e origens da criança, os pais revelaram sentir significativamente mais facilidade do que o percebido pelos filhos; os filhos revelaram sentir significativamente menos facilidade do que o que foi relatado pelos pais. Relativamente à imagem dos pais biológicos, os filhos perceberam que os seus pais adotivos tinham uma imagem significativamente mais positiva do que eles efetivamente reportaram; já os pais adotivos perceberam que os filhos tinham uma imagem significativamente mais negativa do que eles afirmaram ter.

Tabela 17

*Processo de Comunicação sobre a Adoção: Resultados Descritivos para Pais e Filhos e Diferenças/Correlações entre Informantes*

	Pais	Filhos	Comparações Pais-Filhos		
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t</i> (102)	<i>d</i>	<i>r</i>
<i>Timing</i> da 1ª Comunicação	1.09(1.40)	1.74(1.73)	-4.23***	-0.41	.53***
Sentimentos dos pais na 1ª comunicação	5.35(1.65)	5.92(1.47)	-2.52*	-0.36	-.08
Sentimentos da criança na 1ª comunicação	5.72(1.32)	5.64(1.47)	0.47	0.06	.19
Frequência da comunicação sobre adoção	4.15(1.60)	3.95(1.78)	0.88	0.11	.12
Satisfação com a comunicação adoção	6.44(0.86)	5.42(1.94)	4.74***	0.68	-.08
Facilidade pais em falar origens criança	5.02(1.93)	4.47(1.69)	2.21*	0.30	.03
Facilidade criança em falar suas origens	4.93(1.72)	4.57(1.80)	2.55*	0.27	.10
Imagem pais sobre pais biológicos	2.89(1.76)	5.04(1.65)	-9.96***	-1.26	.18
Imagem criança sobre pais biológicos	3.69(1.38)	4.86(1.71)	-5.83***	-0.75	.16

*Notas.* Avaliado em escala tipo *Likert* de 7 pontos.

\**p* < .050. \*\**p* < .010. \*\*\**p* < .001.

As diferenças encontradas entre pais e filhos, quanto à forma como se processa a comunicação sobre a adoção na família, realçam a importância de se considerar ambos os pontos de vista ao caracterizar o padrão de comunicação sobre adoção na família. Por essa razão foram explorados *clusters*, isto é, grupos de famílias quanto ao padrão de comunicação sobre a adoção que estabelecem, considerando quer a perspectiva dos pais, quer a perspectiva dos filhos. Antes disso, e face ao elevado número de variáveis usadas para avaliar o processo de comunicação, as variáveis das crianças, por um lado, e as variáveis dos pais, por outro lado, foram submetidas a uma ACP, de forma a reduzir os itens em estudo, bem como encontrar componentes que caracterizem o processo de comunicação. Foram incluídas na ACP, quer das crianças, quer dos pais, as variáveis descritas anteriormente nas Tabelas 16 e 17. Foram ainda incluídas outras variáveis, particulares de cada um dos informantes (ou seja, só exploradas junto de pais, ou de crianças), que se encontram identificadas e descritas nas Tabelas relativas às ACPs. A Tabela 18 apresenta os resultados da ACP dos dados dos pais e a Tabela 19 a ACP dos dados das crianças. As variáveis apresentadas nas Tabelas 18 e 19 representam as ACPs finais. As variáveis do processo de comunicação anteriormente referenciadas e não incluídas nas Tabelas foram excluídas por, ao longo das ACPs, não cumprirem os seus requisitos (descritos na secção de análise de dados). Em cada uma das ACPs foram encontradas cinco componentes que caracterizam o processo de comunicação sobre a adoção nas perspetivas, respetivamente, de pais e filhos. A denominação dada a cada componente, bem como os seus resultados descritivos encontram-se expostos nas Tabelas 18 e 19. Por fim, as correlações entre as 10 componentes encontradas estão descritas na Tabela 20.

Utilizando as 10 componentes que caracterizam o processo de comunicação sobre a adoção, englobando, simultaneamente, o ponto de vista dos pais e das crianças, procedeu-se a uma análise de *clusters*. Foram identificados dois grupos de famílias quanto ao padrão de comunicação sobre a adoção: *Famílias com padrão de comunicação sobre a adoção menos aberto e emocionalmente menos positivo* e *Famílias com padrão de comunicação sobre a adoção mais aberto e emocionalmente positivo*. A Tabela 21 caracteriza os dois grupos.

A existência de um padrão de comunicação mais aberto e emocionalmente positivo correlacionou-se significativamente com mais habilidades sociais (segundo mães) e menos problemas de comportamento (segundo as próprias crianças e de acordo com os pais; cf. Tabela 13). Os dois padrões de comunicação não se associaram significativamente aos estatutos sociométricos. Não se observaram relações significativas com a idade, nem associações com o sexo da criança. De notar que o **Artigo IV** explora, em profundidade, o papel da comunicação sobre adoção como mediador na predição de *outcomes* emocionais da criança adotada.

Tabela 18

*Análise de Componentes Principais: Variáveis do Processo de Comunicação sobre a Adoção (Pais)*

	Pesos Fatoriais - Componentes				
	1	2	3	4	5
Frequência questionamento da criança sobre aspetos da adoção <sup>a</sup>	.77				
A criança não mostra curiosidade sobre o passado (Recodificada)	-.77				
A criança fala frequentemente sobre adoção	.75				
À medida que foi crescendo, a criança foi colocando mais questões	.66				
Frequência da comunicação sobre adoção na família	.65				
A criança recusa falar sobre adoção (Recodificada)		-.80			
Conforto da criança em falar sobre adoção <sup>a</sup>		.77			
A criança fala facilmente sobre adoção		.71			
Facilidade da criança em falar sobre as suas origens/passado		.67			
Satisfação parental com a comunicação sobre a adoção			.81		
Perceção parental acerca da abertura da comunicação sobre a adoção <sup>a</sup>			.77		
Sentimentos das crianças durante a primeira comunicação			.66		
Sentimentos dos pais durante a primeira comunicação			.66		
Imagem dos pais adotivos acerca dos pais biológicos da criança				.81	
Imagem que os pais adotivos gostavam que a criança tivesse dos PB <sup>a</sup>				.70	
Imagem da criança sobre os seus PB				.68	
Empatia parental pela curiosidade da criança acerca dos seus PB <sup>a</sup>					.76
Conforto dos pais em falar sobre adoção					.65
$\alpha$	.79	.79	.75	.63	.47
$M (DP)$	3.96 (1.50)	5.61 (1.32)	6.06 (0.84)	3.74 (1.16)	5.37 (1.16)
$Min. - Máx.$	1.00 – 6.70	1.00 – 7.00	3.00 – 7.00	1.00 – 6.33	2.50 – 7.00

*Notas.* 1: Frequência da comunicação sobre adoção; 2: Facilidade e conforto da criança durante a comunicação sobre adoção; 3: Abertura e emocionalidade durante a comunicação sobre adoção; 4: Imagem/Empatia em relação aos pais biológicos; 5: Conforto dos pais durante a comunicação sobre a adoção. PB = Pais biológicos.

<sup>a</sup> Estas variáveis foram exploradas apenas na perspetiva dos pais, pelo que não foram descritas anteriormente: Frequência questionamento da criança sobre aspetos da adoção ( $M=2.40$ ,  $DP=1.16$ ,  $Min.=0$  [Nunca],  $Máx.=4$  [Muitas vezes]); Conforto da criança em falar sobre adoção ( $M=5.44$ ,  $DP=1.53$ ,  $Min.=1$  [Nada confortável],  $Máx.=7$  [Totalmente confortável]); Perceção parental acerca da abertura da comunicação sobre a adoção ( $M=6.75$ ,  $DP=0.59$ ,  $Min.=1$  [Totalmente fechada],  $Máx.=7$  [Totalmente aberta]); Imagem que os pais adotivos gostavam que a criança tivesse dos PB ( $M=4.63$ ,  $DP=1.43$ ,  $Min.=1$  [Imagem muito negativa],  $Máx.=7$  [Imagem muito positiva]); Se a criança lhe perguntasse com muito interesse pelos PB como interpretaria ( $M=4.63$ ,  $DP=1.43$ ,  $Min.=1$  [Muito negativamente],  $Máx.=7$  [Muito positivamente]).

Tabela 19

*Análise de Componentes Principais: Variáveis do Processo de Comunicação sobre a Adoção (Crianças)*

	Pesos Fatoriais - Componentes				
	1	2	3	4	5
Imagem da criança sobre os seus PB	.81				
Imagem dos pais adotivos acerca dos pais biológicos da criança	.74				
Sentimentos positivos da criança em relação à sua mãe biológica <sup>a</sup>	.72				
Sentimentos negativos da criança em relação à sua mãe biológica (recodificada) <sup>a</sup>	-.58				
Facilidade da criança em falar sobre as suas origens/passado		.83			
Facilidade dos pais em falar nas origens da criança		.71			
A criança fala facilmente sobre adoção		.50			
Sentimentos das crianças durante a primeira comunicação			.79		
Sentimentos dos pais durante a primeira comunicação			.76		
Frequência da comunicação sobre adoção por parte dos pais <sup>a</sup>				.86	
Frequência da comunicação sobre adoção na família				.69	
Curiosidade da criança sobre o seu passado <sup>a</sup>					.73
À medida que foi crescendo, a criança foi colocando mais questões					.69
A criança fala frequentemente sobre adoção					.55
$\alpha$	.73	.66	.67	.59	.58
$M (DP)$	3.96 (1.50)	5.61 (1.32)	6.06 (0.84)	3.74 (1.16)	5.37 (1.16)
$Min. - Máx.$	1.00 – 6.70	1.00 – 7.00	3.00 – 7.00	1.00 – 6.33	2.50 – 7.00

*Notas.* 1: Imagem dos pais biológicos; 2: Facilidade e conforto durante a comunicação sobre adoção; 3: Emocionalidade durante a comunicação sobre adoção; 4: Frequência da Comunicação sobre adoção; 5: Curiosidade da criança sobre adoção.

<sup>a</sup> Estas variáveis foram exploradas apenas na perspetiva das crianças, pelo que não foram descritas anteriormente: Sentimentos positivos da criança em relação à sua mãe biológica ( $M = 3.03$ ,  $DP = 1.68$ ,  $Min. = 1$  [Pouco positivos],  $Máx. = 5$  [Muito positivos]); Sentimentos negativos da criança em relação à sua mãe biológica ( $M = 2.33$ ,  $DP = 1.50$ ,  $Min. = 1$  [Pouco negativos],  $Máx. = 5$  [Muito negativos]); Curiosidade da criança em conhecer o passado ( $M = 2.94$ ,  $DP = 1.17$ ,  $Min. = 1$  [Nenhuma],  $Máx. = 4$  [Muita]).

Tabela 20

*Matriz de Correlações entre as Componentes de Caracterização do Processo de Comunicação sobre Adoção, segundo Pais e Crianças*

		Componentes pais					Componentes crianças				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Componentes pais	1	1									
	2	.32**	1								
	3	-.05	.32**	1							
	4	.11	.08	.09	1						
	5	-.01	.22*	.25*	.28**	1					
Componentes crianças	6	-.11	.07	.01	.29**	.21*	1				
	7	.10	.17	.08	.20*	.19	.39***	1			
	8	-.04	.14	.01	-.10	-.01	.17	.28**	1		
	9	.29**	.32***	.12	.13	.23*	.15	.30**	.15	1	
	10	.17	.07	-.11	.02	.07	.16	.36***	.20*	.42***	1

*Notas.* Componentes dos pais: 1 = Frequência da comunicação sobre adoção; 2 = Facilidade e conforto da criança durante a comunicação sobre adoção; 3 = Abertura e emocionalidade durante a comunicação sobre adoção; 4 = Imagem/Empatia em relação aos pais biológicos; 5 = Conforto dos pais durante a comunicação sobre a adoção. Componentes das crianças: 6 = Imagem dos pais biológicos; 7 = Facilidade e conforto durante a comunicação sobre adoção; 8 = Emocionalidade durante a comunicação sobre adoção; 9 = Frequência da comunicação sobre adoção; 10 = Curiosidade da criança sobre adoção.

Tabela 21

*Análise de Clusters: Padrões de Comunicação sobre a Adoção na Família*

	Cluster 1 (n = 53)	Cluster 2 (n = 50)	t(101)	d
	M(DP)	M(DP)		
Frequência da comunicação sobre adoção	3.88(1.42)	4.05(1.59)	-0.56	-0.11
Facilidade e conforto da criança	5.28(1.46)	5.97(1.06)	-2.74**	-0.54
Abertura e emocionalidade	5.76(0.86)	6.39(0.69)	-4.05***	-0.81
Imagem em relação aos pais biológicos	3.46(1.09)	4.03(1.16)	-2.62*	-0.51
Conforto dos pais durante a comunicação	4.99(1.12)	5.78(1.08)	-3.65***	-0.72
Imagem dos pais biológicos	2.63(0.92)	3.56(0.71)	-5.76***	-1.13
Facilidade e conforto durante a comunicação	2.24(0.71)	3.25(0.74)	-7.03***	-1.39
Emocionalidade durante a comunicação	3.07(0.86)	3.56(0.45)	-3.67***	-0.71
Frequência da comunicação sobre adoção	2.22(0.98)	3.42(0.94)	-6.36***	-1.25
Curiosidade da criança sobre adoção	2.44(1.00)	3.28(0.84)	-4.62***	-0.91

*Notas.* Cluster 1: Famílias com padrão de comunicação sobre a adoção menos aberto e emocionalmente menos positivo; Cluster 2: Famílias com padrão de comunicação sobre a adoção mais aberto e emocionalmente positivo. As cinco primeiras componentes são relativas à perspectiva dos pais e as cinco últimas à perspectiva das crianças. Pontuações de acordo com escala tipo *Likert* de 7 pontos.

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

## Tempo de Adoção

O tempo de adoção, enquanto medida do tempo da relação pais-filhos (por adoção), correlacionou-se significativamente com mais habilidades sociais, reportadas por mães e pais; menos problemas de comportamento reportados por mães; e mais competência académica. No entanto, quando se controlou o efeito da idade de adoção nas relações entre tempo de adoção e competência social, verificou-se que a correlação entre tempo de adoção e habilidades sociais reportadas pelas mães deixou de ser significativa (mantendo-se a correlação significativa com as habilidades sociais reportadas pelos pais); e a correlação entre tempo de adoção e habilidades sociais reportadas pelos professores tornou-se mais forte e significativa ( $r = .35, p = .006$ ). O mesmo aconteceu nos problemas de comportamento reportados pelos professores, onde a correlação subiu significativamente ( $r = -.43, p = .001$ ); a correlação com os problemas de comportamento segundo as mães manteve-se estatisticamente significativa. Não se observaram correlações significativas entre o tempo de adoção e as variáveis de validação social, nem diferenças de tempo de adoção entre as crianças pertencentes aos diferentes estatutos sociométricos. O tempo de adoção foi explorado como variável moderadora na relação entre negligência pre-adoção e habilidades sociais da criança no *Artigo V*.

## Correlatos da Competência Social: Variáveis Extrafamiliares

### Abertura da Adoção na Escola

O grau de abertura da adoção ao exterior, particularmente à escola, foi estudado junto de professores, pais e crianças. A perspetiva das crianças relativamente à abertura da adoção ao exterior foi explorada no *Artigo VI*, incluído nesta tese. Relativamente à perspetiva de pais e professores, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas suas perceções de abertura,  $t(81) = 6.27, p < .001, d = 0.89$ , IC a 95% [0.94, 1.82]. Os pais acreditam que foram mais abertos sobre a adoção com a escola ( $M = 6.43, DP = 1.13$ , Min. = 1.00, Máx. = 7.00), do que aquilo que os professores percecionaram ( $M = 5.05, DP = 1.89$ , Min. = 1.00, Máx. = 7.00). De referir ainda que os pais relataram sentir-se altamente confortáveis ( $M = 6.47, DP = 1.13$ , Min. = 1.00, Máx. = 7.00) em falar sobre a adoção na escola e consideraram que os seus filhos também se sentem ( $M = 4.93, DP = 1.96$ , Min. = 1.00, Máx. = 7.00); quanto mais confortável para uns, mais confortável para outros,  $r = .37, p < .001$ ), ainda que significativamente menos que eles próprios,  $t(114) = 8.85, p < .001, d = 0.96$ , IC a 95% [1.20, 1.88].

No que diz respeito às relações entre as medidas de competência social da criança e as perceções de abertura, não se observaram correlações significativas. A Tabela 22 apresenta as

correlações entre as variáveis extrafamiliares e as medidas da competência social. O número de anos da relação professor-aluno foi incluído como variável de controlo. Não se observaram correlações significativas destas variáveis com a idade da criança, nem diferenças em função do sexo. Por fim, A abertura da adoção ao exterior também não diferiu significativamente em função dos estatutos sociométricos das crianças adotadas.

### **Adequação de Práticas Pedagógicas na Sala de Aula**

Os resultados deste estudo mostraram que quase metade dos professores ( $n = 44$ , 47.3%) não adotou nenhum procedimento específico nas suas práticas pedagógicas, pelo facto de ter uma criança adotada na turma. Pelo contrário, 52.7% dos professores ( $n = 49$ ) adequou, de alguma forma, as suas práticas pedagógicas. Especificamente, verificou-se que 29% ( $n = 27$ ) dos professores dizem ter tido reuniões, ou momentos de encontro com os pais, de modo diferente do que têm com os pais dos outros alunos; a maioria (71%,  $n = 66$ ), contudo, nunca o fez. Trinta e sete por cento ( $n = 34$ ) dos professores já adequou a apresentação de algum tópico, para integrar melhor a diferença associada à adoção; 63% ( $n = 58$ ) nunca o fez, mesmo tendo crianças adotadas como alunas. Relativamente ao apoio de alguma fonte de informação específica ou profissional, 19.4% ( $n = 18$ ) dos professores dizem já ter recorrido a tal recurso; 80.6% ( $n = 75$ ) nunca o fez. Apenas 14% dos professores ( $n = 13$ ) diz já ter organizado um momento específico na aula, em que a criança e/ou a família intervieram para dar a conhecer o que é adoção às outras crianças (86% nunca o fez).

No que diz respeito à relação entre adequação de práticas no contexto de sala de aula e competência social da criança adotada, verificou-se que a procura de apoio de informação específica ou profissional por parte do professor se correlacionou significativamente com menos habilidades sociais na criança, de acordo com os seus pais; e mais problemas de comportamento, de acordo com as suas mães e os seus pais (cf. Tabela 22). Observou-se também que a organização de um momento específico na sala de aula para a criança/família intervir e dar a conhecer o que é a adoção se relacionou significativamente com menos impacto social da criança adotada entre os seus pares. Por fim, observou-se uma associação marginalmente significativa, com um tamanho de efeito moderado, entre a organização de um momento específico em sala de aula e os estatutos sociométricos da criança adotada,  $\chi^2(4) = 9.47$ ,  $p = .050$ ,  $V = 0.32$ . Os resultados revelaram uma tendência para os professores que organizaram estes momentos serem professores de crianças ignoradas/negligenciadas. Não se observaram correlações significativas entre a adequação de práticas pedagógicas e a idade da criança, nem associações estatisticamente significativas em função do seu sexo.

Tabela 22

Matriz de Correlações entre as Medidas da Competência Social (VD) e Variáveis Extrafamiliares (VI)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Competência Social	1.HSc	1																				
	2.HSm	<u>.31</u>	1																			
	3.HSp	<u>.30</u>	<b>.76</b>	1																		
	4.HSpr	<u>.14</u>	<u>.35</u>	<u>.35</u>	1																	
	5.PCc	<u>-.24</u>	<b><u>-.49</u></b>	<b><u>-.30</u></b>	<u>-.12</u>	1																
	6.PCm	<u>-.27</u>	<b><u>-.70</u></b>	<b><u>-.54</u></b>	<b><u>-.35</u></b>	<u>.31</u>	1															
	7.PCp	<u>-.29</u>	<b><u>-.58</u></b>	<b><u>-.64</u></b>	<b><u>-.37</u></b>	<u>.25</u>	<b>.78</b>	1														
	8.PCpr	<u>-.19</u>	<u>-.37</u>	<u>-.32</u>	<b><u>-.73</u></b>	<u>.26</u>	<b>.42</b>	<u>.36</u>	1													
	9.CApr	<u>.31</u>	<b>.47</b>	<u>.40</u>	<b>.44</b>	<u>-.26</u>	<b><u>-.47</u></b>	<b><u>-.44</u></b>	<b><u>-.49</u></b>	1												
	10.PS	<u>.16</u>	<u>.21</u>	<u>.17</u>	<b>.45</b>	<u>-.22</u>	<u>-.22</u>	<u>-.21</u>	<b><u>-.50</u></b>	<b>.39</b>	1											
	11.IS	<u>-.03</u>	<u>-.05</u>	<u>-.16</u>	<u>-.25</u>	<u>-.07</u>	<u>.02</u>	<u>.07</u>	<u>.15</u>	<u>-.03</u>	<b><u>-.43</u></b>	1										
Abertura	12.NanosProf	<u>.16</u>	<u>.24</u>	<u>.21</u>	<u>.29</u>	<u>.02</u>	<b><u>-.31</u></b>	<b><u>-.36</u></b>	<b><u>-.36</u></b>	<u>.14</u>	<u>.17</u>	<u>-.18</u>	1									
	13.AbtertPais	<u>-.01</u>	<u>.17</u>	<u>-.01</u>	<u>.06</u>	<u>-.04</u>	<u>-.04</u>	<u>.12</u>	<u>-.10</u>	<u>.11</u>	<u>.03</u>	<u>.12</u>	<u>-.29</u>	1								
	14.AbtertProf	<u>-.12</u>	<u>-.13</u>	<u>-.09</u>	<u>.12</u>	<u>.09</u>	<u>.00</u>	<u>-.12</u>	<u>-.20</u>	<u>.07</u>	<u>.09</u>	<u>-.07</u>	<u>-.08</u>	<u>.21</u>	1							
	15.ConforCri	<u>-.02</u>	<u>.13</u>	<u>-.01</u>	<u>.01</u>	<u>-.16</u>	<u>-.05</u>	<u>.19</u>	<u>-.05</u>	<u>.06</u>	<u>.04</u>	<u>-.01</u>	<u>-.16</u>	<b>.45</b>	<u>.07</u>	1						
	16.ConforPais	<u>-.03</u>	<u>.19</u>	<u>.03</u>	<u>-.01</u>	<u>-.19</u>	<u>.02</u>	<u>.06</u>	<u>-.08</u>	<u>.13</u>	<u>.13</u>	<u>.07</u>	<u>-.04</u>	<u>.25</u>	<u>-.11</u>	<b>.37</b>	1					
Práticas	17.ReunPais	<u>.03</u>	<u>-.21</u>	<u>-.20</u>	<u>-.12</u>	<u>.17</u>	<u>.19</u>	<u>.15</u>	<u>.13</u>	<u>-.14</u>	<u>-.08</u>	<u>-.07</u>	<u>-.06</u>	<u>-.05</u>	<u>.34</u>	<u>.03</u>	<u>-.21</u>	1				
	18.AdeqTema	<u>-.10</u>	<u>-.10</u>	<u>.08</u>	<u>.09</u>	<u>.11</u>	<u>.07</u>	<u>-.07</u>	<u>-.01</u>	<u>-.07</u>	<u>-.08</u>	<u>.02</u>	<u>.23</u>	<u>-.07</u>	<u>.27</u>	<u>-.03</u>	<u>-.08</u>	<u>.32</u>	1			
	19.InfProfiss	<u>.00</u>	<u>-.19</u>	<u>-.30</u>	<u>-.15</u>	<u>.12</u>	<u>.30</u>	<u>.30</u>	<u>.16</u>	<u>-.19</u>	<u>-.16</u>	<u>-.06</u>	<u>.01</u>	<u>.04</u>	<u>.09</u>	<u>.00</u>	<u>.01</u>	<u>.31</u>	<b>.41</b>	1		
	20.MomEspec	<u>.13</u>	<u>.10</u>	<u>.18</u>	<u>.19</u>	<u>-.01</u>	<u>-.14</u>	<u>-.15</u>	<u>-.02</u>	<u>.09</u>	<u>.06</u>	<u>-.23</u>	<u>.08</u>	<u>.07</u>	<u>.17</u>	<u>.01</u>	<u>-.04</u>	<b>.38</b>	<u>.30</u>	<u>.09</u>	1	
	21.ConhAdoç	<u>-.21</u>	<u>-.03</u>	<u>-.08</u>	<u>-.02</u>	<u>-.02</u>	<u>.09</u>	<u>-.04</u>	<u>.11</u>	<u>-.05</u>	<u>-.08</u>	<u>.24</u>	<u>.02</u>	<u>.04</u>	<u>.18</u>	<u>-.03</u>	<u>.06</u>	<u>-.07</u>	<u>.22</u>	<u>.01</u>	<u>-.17</u>	1

Notas. HSc = Habilidades Sociais avaliadas pelas crianças; HSm = Habilidades Sociais avaliadas pelas mães; HSp = Habilidades Sociais avaliadas pelos pais; HSpr = Habilidades Sociais avaliadas pelos professores; PCc = Problemas de Comportamento avaliados pelas crianças; PCm = Problemas de Comportamento avaliados pelas mães; PCp = Problemas de Comportamento avaliados pelos pais; PCpr = Problemas de Comportamento avaliados pelos professores; CA = Competência Acadêmica; PS = Índice de Preferência Social; IS = Índice de Impacto Social. NanosProf = Tempo de relação professor-criança. AbertPais = Percepção dos pais quanto à abertura da adoção à escola; AbertProf = Percepção dos professores quanto à abertura da adoção à escola; ConforPais = Conforto dos pais na abertura da adoção ao exterior; ConforCri = Conforto da criança na abertura da adoção ao exterior (segundo a perspectiva dos pais). ReuniPais = Professor tem/teve reuniões ou momentos de encontro com os pais de modo diferente do que tem com os pais dos outros alunos; AdeqTema = O professor adequa/adequou a apresentação de algum tópico, para integrar melhor a diferença associada à adoção; InfProfiss = O professor recorre/recorreu ao apoio de alguma fonte de informação específica ou profissional; MomEsp = O professor organizou momento específico na aula em que a criança e/ou a família entrevistaram para dar a conhecer o que era a adoção às outras crianças. ConhAdoç = Número total de respostas corretas do professor nos conhecimentos sobre adoção.

As correlações em itálico são  $p < .050$ ; as correlações a sublinhado são  $p < .010$ ; as correlações a negrito são  $p < .001$ .



Tabela 23

*Conhecimentos dos Professores sobre Adoção*

Questões (Resposta Correta)	Resposta Correta	Resposta Errada
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
1. A adoção tem como principal propósito dar uma criança a pais que não puderam ter filhos (Falso)	70 (75.3)	23 (24.7)
2. Duas pessoas de sexos diferentes casadas, uma com 22 anos e outra com 24 anos, podem adotar (Falso)	17 (18.3)	76 (81.7)
3. Uma pessoa solteira pode adotar (Verdadeiro)	59 (63.4)	34 (36.6)
4. A adoção só é possível se os pais biológicos aceitarem (Falso)	43 (46.2)	50 (53.8)
5. Não há limite de tempo para a criança ficar numa instituição (Falso)	40 (43.0)	53 (57.0)
6. Crianças com mais de 5 anos não podem ser adotadas (Falso)	84 (90.3)	9 (9.7)
7. Com a adoção a criança ganha os apelidos dos pais adotivos e perde os apelidos dos pais biológicos (Verdadeiro)	57 (61.3)	36 (38.7)
8. A adoção é revogável, ou seja, pode-se voltar atrás (Falso)	54 (58.1)	39 (41.9)
9. A criança adotada tem os mesmos direitos sucessórios que um filho biológico (Verdadeiro)	83 (89.2)	10 (10.8)
10. Duas pessoas de sexos diferentes, em união de facto, não podem adotar (Falso)	45 (48.4)	48 (51.6)
11. Uma criança com 15 anos pode ser adotada (Falso)	15 (16.1)	78 (83.9)
12. Os pais biológicos têm acesso à identidade dos pais adotivos (Falso)	45 (48.4)	48 (51.6)
13. Na adoção, sempre que existam irmãos, é obrigatório que sejam adotados em conjunto (Falso)	66 (71.0)	27 (29.0)
14. Duas pessoas do mesmo sexo não podem adotar (Verdadeiro) <sup>a</sup>	33 (35.5)	60 (64.5)
15. Uma pessoa viúva ou divorciada não pode adotar (Falso)	43 (46.2)	50 (53.8)
16. Todas as crianças que podem ser adotadas são órfãs ou foram abandonadas (Falso)	61 (65.6)	34 (36.6)
17. Só se os pais biológicos estiverem mais de seis meses sem visitar o filho é que a criança pode ser encaminhada para adoção (Falso)	17 (18.3)	76 (81.7)
18. Os pais adotivos têm acesso à identidade dos pais biológicos (Verdadeiro)	23 (24.7)	70 (75.3)
19. Adotar uma criança internacionalmente é mais rápido do que nacionalmente (Falso)	8 (8.6)	85 (91.4)
20. Os candidatos podem escolher a criança que lhes interessa adotar (Falso)	26 (27.9)	67 (72.1)
21. Uma pessoa com 54 anos pode adotar um bebê (Falso)	17 (18.3)	76 (81.7)
22. Uma família de acolhimento pode mais facilmente adotar essa criança (Falso)	14 (15.1)	79 (84.9)
23. Os candidatos podem inscrever-se para a adoção em vários serviços de adoções do país (Falso)	12 (12.9)	81 (87.1)
24. Os pais biológicos podem em qualquer altura reclamar o filho aos pais adotivos (Falso)	71 (76.3)	22 (23.7)
25. Uma criança encaminhada para a adoção que se encontra em acolhimento institucional não pode ser visitada pelos pais biológicos (Verdadeiro)	12 (12.9)	81 (87.1)
26. Pessoas com 65 anos podem adotar (Falso)	39 (41.9)	54 (58.1)
27. Quando se sabe que a criança é adotada é necessário sinalizá-la a CPCJ (Falso)	77 (82.8)	16 (17.2)
28. A identificação de uma criança adotada em risco (na família adotiva) conduz à devolução da criança à família biológica (Falso)	41 (44.1)	52 (55.9)
29. As crianças adotadas têm direito a conhecer toda a informação disponível acerca da sua família biológica (Verdadeiro)	33 (35.5)	60 (64.5)
30. A adoção implica uma sentença judicial (Verdadeiro)	60 (64.5)	33 (35.5)

*Nota.* <sup>a</sup>Segundo a mais recente alteração do RJPA esta frase é agora falsa. Na altura da recolha de dados era verdadeira.

### Conhecimentos dos Professores sobre Adoção

A Tabela 23 apresenta, para cada conhecimento sobre adoção, o número e percentagem de professores que responderam corretamente e erradamente. Estes itens, e a sua correção, baseiam-se na legislação em vigor à data da recolha de dados. O item 14 (verdadeiro de acordo com a anterior legislação) seria falso segundo a mais recente alteração ao RJPA (ver introdução teórica). Para cada participante foi calculado o número total de respostas corretas. A cada resposta correta foi atribuída a pontuação de um, e de zero às respostas erradas. Nenhum professor obteve a pontuação máxima (30 valores), tendo sido obtido um máximo de 26 respostas corretas e um mínimo de três ( $M = 13.46$ ,  $DP = 4.41$ ); 62.5% dos professores obtiveram pontuações abaixo de 15. Na Tabela 22 estão expostas as correlações entre o total de respostas corretas nos conhecimentos sobre adoção e as medidas de competência social da criança. Observou-se uma única correlação estatisticamente significativa, entre o número total de respostas corretas e o impacto social da criança no grupo de pares. Quanto mais conhecimentos sobre adoção os professores tinham, maior foi o impacto social da criança adotada no grupo de pares. Não se observaram, contudo, diferenças nesta variável em função dos estatutos sociométricos. Por fim, relativamente às variáveis extrafamiliares refira-se que o *Artigo VI* explorou o papel da reação social à adoção, na perspetiva das crianças adotadas.

### Preditores da Competência Social em Crianças Adotadas

Dentro das diferentes medidas de avaliação do comportamento social individual, avaliadas pelos diferentes informantes, optou-se por utilizar, para estudar os preditores da competência social, as avaliações das mães, das habilidades sociais e dos problemas de comportamento das crianças. Não sendo possível (por limitações de espaço) reportar, nesta tese, os diferentes modelos de predição, utilizando cada uma das avaliações dos informantes como variável dependente (VD), optou-se por reportar os modelos usando as mães como informantes. Como mostra o *Artigo I*, estas foram identificadas como o tipo de informante mais fiável. Os restantes modelos de predição (usando como VDs as avaliações dos outros informantes) encontram-se em anexo a esta tese de doutoramento. Optou-se por explorar um modelo para as habilidades sociais e outro para os problemas de comportamento, pois, como revelaram os resultados do *Artigo I*, o constructo de competência social é melhor descrito pelos dois conceitos do que por um constructo unificado. Adicionalmente, foram estudados os preditores da competência académica, reportada pelos professores. Em termos de validação social, serão usadas, como VDs, os índices de preferência e impacto social, que definem os estatutos sociométricos. Assim, nesta tese, cinco modelos de regressão múltipla - usando como VDs: as

habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica, preferência e impacto social - serão explorados, para identificar, dentro das variáveis individuais, familiares e extrafamiliares, os preditores da competência social.

O modelo final de predição das habilidades sociais das crianças adotadas explicou 79% da variância observada nesta VD. Em relação às variáveis individuais, menor reatividade negativa (marginalmente significativo), maior regulação emocional, menor labilidade, recurso mais frequente a estratégias de *coping* de procura de suporte e menos sentimentos negativos relativos ao estatuto de adotado predisseram mais habilidades sociais (avaliadas pelas mães). O grau de comunicação entre casal quanto aos problemas da criança e a satisfação parental com o nível de comunicação estabelecido com a criança revelaram-se preditores, parentais e/ou familiares, estatisticamente significativos das habilidades sociais (maior comunicação entre casal e maior satisfação com a comunicação com a criança predisse mais habilidades sociais). Por fim, o conforto da criança na comunicação/abertura da adoção ao exterior (avaliada de acordo com a perspectiva dos pais) revelou-se o único preditor extrafamiliar das habilidades sociais das crianças: quanto mais confortável se sente a criança em falar sobre a adoção na escola, maior o seu nível de habilidades sociais. A Tabela 24 apresenta estes resultados.

Relativamente aos problemas de comportamento, o modelo final encontra-se na Tabela 25 e explicou 77% da variabilidade observada. Menos idade no momento da entrevista, mais tempo vivido em acolhimento, maior reatividade negativa, menor persistência na tarefa (preditores individuais); menor satisfação parental com a comunicação com a criança e maior reatividade dos pais (variáveis parentais/familiares); e a procura de apoio e ajuda profissional por parte do professor para abordar as questões da adoção na sala de aula (extrafamiliar); predisseram significativamente mais problemas de comportamento nas crianças adotadas.

Na exploração dos preditores da competência académica (Tabela 26) verificou-se que, menor persistência na tarefa (avaliada pelas mães), a utilização de mais estratégias de distração para resolução dos problemas e uma vivência pessoal e na escola do estatuto de adotado mais negativa (preditores individuais) contribuíram significativamente para menor competência académica. O recurso (parental) a serviços psicológicos ou de saúde mental e mais respostas negativas/de não-suporte das mães às emoções negativas dos filhos também predisseram significativamente menos competência académica nas crianças (variáveis parentais/familiares). Por fim, uma menor abertura da adoção à escola e a adequação, por parte dos professores, da apresentação de tópicos para integração da diferença associada à adoção tiveram um efeito marginalmente significativo na competência académica (menor competência académica), contribuindo para a variância explicada do modelo final (variáveis extrafamiliares).

Tabela 24

*Preditores das Habilidades Sociais das Crianças Adotadas (Avaliadas pelas Mães)*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Reatividade negativa (avaliada p/mães)	-0.03	0.05	-.05	-0.06	0.05	-.12	-0.08	0.04	-.15†
Regulação emocional (avaliada p/mães)	0.33	0.08	.30***	0.26	0.07	.24***	0.25	0.06	.23***
Labilidade emocional (avaliada p/mães)	-0.57	0.09	-.63***	-0.39	0.09	-.43***	-0.36	0.08	-.40***
<i>Coping</i> de procura de suporte	0.07	0.03	.14*	0.07	0.03	.15**	0.07	0.03	.14*
Sentimentos negativos relativos ao estatuto de adotado	-0.04	0.02	-.13†	-0.04	0.02	-.14*	-0.05	0.02	-.14**
Grau de comunicação com o cônjuge sobre problemas c/criança				0.07	0.02	.21**	0.06	0.02	.19**
Grau de satisfação parental quanto à comunicação c/ criança				0.08	0.02	.22**	0.08	0.02	.24***
Abertura da adoção ao exterior: conforto da criança na comunicação							0.03	0.01	.16**
$R^2_a$	.67			.77			.79		
<i>F</i>	(5, 80) = 33.19***			(7, 80) = 38.28***			(8, 80) = 38.40***		

Note. Durbin-Watson: 2.17.

†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 25

*Preditores dos Problemas de Comportamento das Crianças Adotadas (Avaliados pelas Mães)*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Idade da criança	-0.08	0.04	-.14*	-0.07	0.04	-.12†	-0.08	0.04	-.15*
Tempo de vivência em acolhimento	0.00	0.00	.13†	0.00	0.00	.12†	0.00	0.00	.14*
Reatividade/emocionalidade negativa (avaliada p/mães)	0.28	0.05	.46***	0.28	0.05	.46***	0.26	0.04	.43***
Persistência na tarefa (avaliada p/mães)	-0.20	0.04	-.41***	-0.16	0.04	-.32***	-0.16	0.04	-.32***
Grau de satisfação parental quanto à comunicação c/ criança				-0.10	0.03	-.25**	-0.09	0.03	-.23**
Índice de reatividade dos pais				0.06	0.03	.10	0.07	0.03	.13*
Comunicação aberta sobre adoção na família				0.07	0.06	.07	0.07	0.06	.08
Adaptação de prática pedagógica por parte dos professores <sup>a</sup>							0.17	0.07	.16*
$R^2_a$	.70			.75			.77		
<i>F</i>	(4, 75) = 41.30***			(7, 75) = 30.36***			(8, 75) = 29.76***		

Note. Durbin-Watson: 2.25.

<sup>a</sup> O professor recorreu ao apoio de alguma fonte de informação específica ou profissional para abordar o tema da adoção na sala de aula.†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 26  
*Preditores da Competência Acadêmica das Crianças Adotadas*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Persistência na tarefa (avaliadas p/mães)	0.57	0.12	.47***	0.47	0.11	.38***	0.49	0.11	.40***
<i>Coping</i> de distração	-0.33	0.11	-.27**	-0.31	0.11	-.25**	-0.34	0.11	-.28**
Sentimentos negativos relativos ao estatuto de adotado	-0.21	0.09	-.23*	-0.23	0.08	-.25**	-0.26	0.08	-.29**
Sentimentos negativos sobre a vivência da adoção na escola	-0.19	0.12	-.15	-0.31	0.12	-.26**	-0.29	0.12	-.24**
Recurso a serviços psicológicos/saúde mental (para os pais)				-0.76	0.27	-.26**	-0.71	0.26	-.24**
Respostas negativas/de não-suporte das mães				-0.22	0.10	-.20*	-0.20	0.10	-.18*
Abertura da adoção família-escola (professor)							0.10	0.05	.17†
Adequação de práticas pedagógicas <sup>a</sup>							0.35	0.20	-.16†
$R^2_a$	.42			.49			.51		
<i>F</i>	(4, 75) = 13.60***			(6, 75) = 12.32***			(8, 75) = 10.32***		

Note. Durbin-Watson: 2.15.

<sup>a</sup> O professor adequou a apresentação de algum tópico, para integrar melhor a diferença associada à adoção.

†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 27  
*Preditores da Preferência Social das Crianças Adotadas*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Persistência na tarefa (avaliadas p/mães)	1.25	0.67	.19†	1.37	0.65	.21*
Labilidade emocional (avaliada p/professores)	-5.20	1.14	-.46***	-4.50	1.13	-.40***
<i>Coping</i> de procura de suporte	1.31	0.73	.17†	1.28	0.71	.17†
Grau de satisfação parental com a sua família				2.21	1.14	.18†
Respostas positivas/de suporte das mães				-1.20	0.60	-.19*
$R^2_a$	.32			.36		
<i>F</i>	(3, 75) = 12.66***			(5, 75) = 9.52***		

Note. Durbin-Watson: 2.11. Nenhuma variável extrafamiliar se revelou significativa ou contribuiu para o modelo.

†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

As Tabelas 27 e 28 apresentam os resultados das regressões múltiplas relativas à predição da preferência e impacto social. A preferência social foi predita apenas por variáveis individuais e parentais/familiares. Assim, maior persistência na tarefa, menor labilidade emocional, maior procura de suporte (marginalmente significativo), maior satisfação parental com a sua família (marginalmente significativo) e menor frequência de respostas positivas/de suporte das mães às emoções negativas dos filhos, predisseram significativamente a preferência social das crianças adotadas. O modelo final explicou 36% da variância observada na VD.

O impacto social foi predito por significativamente mais labilidade emocional, menor *coping* de procura de suporte, menor satisfação parental com a comunicação com a criança (marginalmente significativo), menor frequência de respostas negativas/de não-suporte paternas e mais conhecimentos dos professores sobre adoção. O modelo final explicou 29% da variância observada na VD.

Tabela 28

*Preditores do Impacto Social das Crianças Adotadas*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Atividade (avaliada p/mães)	-1.00	0.56	-.21†	-0.78	0.54	-.17	-0.86	0.52	-.18
Labilidade emocional (avaliada p/professores)	2.14	0.89	.29*	1.71	0.86	.23*	1.75	0.83	.24*
<i>Coping</i> de procura de suporte	-0.98	0.57	-.20†	-1.10	0.53	-.22*	-1.23	0.51	-.25*
Satisfação parental c/comunicação c/criança				-0.80	0.41	-.22*	-0.74	0.39	-.21†
Respostas negativas paternas				-1.35	0.42	-.35**	-1.34	0.40	-.35**
Conhecimentos dos professores sobre adoção							0.23	0.09	.26*
$R^2_a$	.10			.23			.29		
<i>F</i>	(3, 70) = 3.44*			(5, 70) = 5.04**			(6, 70) = 5.60***		

Note. Durbin-Watson: 1.75.

†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

### Estudos Empíricos – Artigos Científicos

De seguida, serão apresentados os seis artigos científicos (quatro já publicados/aceites para publicação e dois submetidos a publicação), que fazem parte desta tese de doutoramento. Os dois primeiros manuscritos (*Artigo I* e *Artigo II*) estudaram a validade de constructo das SSIS-RS, explorando até que ponto este instrumento é adequado para aceder à competência social das crianças adotadas. Abordando a perspetiva de diferentes informantes, estes artigos analisaram as diferenças nos pontos de vista de crianças e adultos sobre a competência social

da criança adotada e procuraram identificar os informantes mais fiáveis. O *Artigo III* deu voz à criança adotada e explorou a perspetiva única de cada uma acerca do que ganhou e perdeu com a adoção, bem como as dificuldades com que se têm deparado ao longo deste processo. Desta análise da vivência individual destacam-se duas grandes dificuldades identificadas pelas crianças adotadas – a comunicação sobre a adoção e as reações negativas dos outros, particularmente a vivência da adoção na escola – que são variáveis alvo de estudo no *Artigo IV* e *Artigo VI*.

O *Artigo IV* pretendeu estudar o papel das dinâmicas familiares, particularmente relacionadas com o processo de comunicação sobre a adoção e o reconhecimento *vs* rejeição das diferenças entre famílias adotivas e famílias biológicas por parte dos pais adotivos, na regulação emocional da criança adotada, uma vez que esta se revelou o preditor com maior peso no estudo da competência social. O *Artigo V* explorou a interação entre a negligência pré-adoção e a socialização parental das emoções pós-adoção na predição da competência social da criança adotada, e em que medida os processos pós-adoção se podem constituir fatores protetores *vs* de risco. Por fim, o *Artigo VI* explorou, novamente do ponto de vista da criança, a sua vivência da adoção na escola, a forma como as crianças geriram a abertura da adoção na escola, as reações sociais à adoção e o papel das suas habilidades sociais na gestão destes desafios. Trata-se de um artigo que explorou relações de interação, entre fatores protetores e fatores de risco, entre fatores individuais e fatores interpessoais.

.

## **ARTIGO I**

### **ASSESSMENT OF ADOPTED CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE: WHO IS THE MOST RELIABLE INFORMANT?**

---

#### **Artigo Submetido**

Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., Canário, C., & Gresham, F. (submetido).  
Assessment of adopted children's social competence: Who is the most reliable informant?.  
Manuscrito em processo de revisão em revista Internacional de Psicologia, com fator de  
impacto relato a 2017 de 2.299.



### Abstract

Social competence is a complex multi-dimensional construct, which includes a set of skills and behaviors, making it difficult to find a consistent/reliable measure. The Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS) is a widely used multi-rater system assessing social competence through the evaluation of children's social skills and problem behaviors, whose construct validity has not been studied in specific populations, such as adopted children. Using a multitrait-multimethod approach, the main purpose of this study is to explore the SSIS-RS' construct validity and to identify the most reliable informant on adoptees' social competence by performing a correlated trait-correlated uniqueness CFA model. The social competence of 83 Portuguese children adopted from care was evaluated by the children themselves, their adoptive mothers and fathers and their main teachers ( $N = 332$ ). Results supported the convergent and divergent validity of measured scores and showed that mothers were the most reliable informants on the adoptees' social competence, presenting the highest trait variance and the lowest method variance. Teachers were the least reliable informants on adoptees' social competence, displaying the highest method variance and the lowest trait variance. These findings provide support for the meaningful use of SSIS-RS with multiple informants in researching school-age adoptees. Recommendations for practice in the school context are made.

*Keywords:* adopted children, assessment, multiple informants, multitrait-multimethod approach, social competence, Social Skills Improvement System-Rating Scales

### Assessment of adopted children's social competence: Who is the most reliable informant?

Social competence is essential for children's overall development and future life success (Halle & Darling-Churchill, 2016). Research has particularly highlighted how it is important to promote and teach socio-emotional skills to enhance children's success in schools (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Accordingly, social competence has been an important focus of research, but the fact that it encompasses a complex and multifaceted set of skills and behaviors makes it difficult to find a consistent and reliable measure in empirical literature (Zaslow et al., 2006). The main purpose of this study is to explore the construct validity of the Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008) in measuring the social competence in school-aged adoptees and to identify the most reliable informant among different raters. The analytic plan includes a multitrait-multimethod matrix, using a CFA approach with two traits (social skills and problem behaviors) and four methods/informants (teacher, mother, father and child). This research focuses on adopted children, who have been recognized as a group of particular interest to study social development (Palacios & Brodzinsky, 2010), and on the use of SSIS-RS in a cultural and educational context (Portugal) that is different from the one in which it was developed (United States). Moreover, the present study was carried out with school-aged children whose social competence is particularly challenged by the school setting.

### Conceptualization and Operationalization of Children's Social Competence

Social competence is a complex multi-dimensional construct defined as the degree to which children are effective in their social interactions (Rose-Krasnor, 1997). Some of the skills involved include cooperative and pro-social abilities, capacity to start and maintain conversations and social connections, flexibility and engagement in social problem-solving, and empathy for others' needs and feelings (Halle & Darling-Churchill, 2016). These social skills are the building blocks of children's social competence and represent a repertoire of socially appropriate behaviors, learnt and expressed through actions (Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011). Social competence involves the individual acquisition of social skills and their cognitive understanding, as well as the performance and the adjustment of these skills in social interactions to meet the demands of different social settings (Gresham, Elliott, & Kettler, 2010). Additionally, social competence comprises the evaluation that others make of this performance and appropriateness, being context specific and dependent on the perspective of each social judge (Dirks, Treat, & Weersing, 2010).

Another feature in conceptualizing social competence refers to the competing problem behaviors (Gresham & Elliott, 1990), which can block or interfere with the acquisition and performance of social skills (Gresham, 2016). Although social skills and problem behaviors are conceptually distinct, they are interconnected in children's social interactions, affecting others' evaluations of children's social competence (Mabe, 2014). For instance, the ability to make new friends can be hampered by social withdrawal behaviors. When measured together, these two dimensions complement each other (Gresham, Van Bao, & Cook, 2006).

### **Measurement of Children's Social Competence**

There is a wide range of methods to assess social competence, although behavior rating scales are mostly used (Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011; Matson & Wilkins, 2009). They enable the assessment of social competence in a context-specific manner, collecting the perspectives of multiple informants (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). In terms of behavioral adjustment, cross-informant research is frequent, and has consistently revealed small to medium effect size correlations (mean correlations around of .28) among different informants (e.g., Achenbach et al., 1987; Achenbach, Krukowski, Dumenci, & Ivanova, 2005; van der Ende, Verhulst, & Tiemeier, 2012). However, less cross-informant research has been conducted in the field of social competence (Gresham, 2016). Evidence from the Renk and Phares' meta-analytic study (2004) showed a higher correspondence between teacher and peers (school setting; mean correlation of .48) than between mothers and fathers (home setting; mean of .36), and low correlations in self versus others' ratings of children's social competence (correlations from .21 to .30).

To knowledge there are no studies exploring who is the best informant in reporting school-aged children's social competence. However, some studies have identified mothers as the most reliable informants on children's behavior in general (e.g., Izquierdo-Sotorri , Holgado-Tello, & Carrasco, 2016; Phares, 1997), and teachers and peers as good informants on children's social skills (e.g., Kwon, Kim, & Sheridan, 2012).

### **Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS)**

The Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) is one of the most used multi-rater systems to evaluate children's social competence. In Halle and Darling-Churchill's review (2016), the SSRS was identified as one of the six strongest measures of socio-emotional development within the 75 papers reviewed. It has also been widely translated, and its psychometric properties (validity and reliability) have been tested and approved in many

countries (Crowe et al., 2011; Humphrey et al., 2011), including Portugal (Lemos & Menezes, 2002; Mota, Matos, & Lemos, 2011). The SSRS was revised in 2008, by including new norms for the American population and additional subscales, and was renamed as Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008). Gresham and colleagues (2011) compared the SSIS-RS to the SSRS and found a good measurement agreement, a broader conceptualization of key social behaviors and a psychometrically superior assessment of the SSIS-RS over the SSRS. Similar findings were obtained when comparing both measures in a Norwegian sample (Gamst-Klaussen, Ramussen, Svartdal, & Stromgren, 2016).

Despite the increasing number of studies using the SSIS-RS, independent analyses of its measurement properties continue to be scarce. Furthermore, the few studies analyzing the SSIS-RS evaluated its psychometric properties by exploring only the indicators of reliability and validity (e.g., Cheung, Siu, & Brown, 2017; Sherbow, Kettler, Elliott, Davies, & Dembitzer, 2015) and not performing more sophisticated exploratory and confirmatory statistics to study its structural integrity. As an exception, Schneider (2012) studied the structural validity of the standardization sample for the SSIS-RS Parent Form, revealing discrepancies in relation to the original SSIS-RS model. Confirmatory factors analyses identified two separate higher-order social skills factors: Responsive Social Skills, including cooperation, responsibility and self-control, and Proactive Social Skills, including assertion and engagement (Schneider, 2012).

Gresham, Elliott, Cook, Vance, and Kettler (2010) studied the convergent and divergent validity of SSIS-RS resorting to a multitrait-multimethod (MTMM) approach to interpret correlations among teachers, parents/caregivers and students on social skills and problem behaviors. Across different pairs of informants, the convergent validity was consistently stronger than the divergent one and the cross-informant agreement was smaller in social skills than problem behaviors.

### **Social Competence in Specific Populations: The Case of Adopted Children**

The foundations for school-aged children's social competence are built during their early years of life, typically in the context of consistent positive parent-child interactions that respond to the child's needs (Denham, 2006; Gadaire, Henrich, & Finn-Stevenson, 2017). This tends not to be the case with children adopted after experiencing early adversity during their formative years. Their social competence is jeopardized by experiences of adversity within the birth family and by institutional care itself, as there are no individually committed caregivers (Julian & McCall, 2016). After a more or less protracted period of socio-emotional deprivation, adoption gives these children the opportunity to change their developmental pathway by placing them into

stable and loving families who are better able to respond to their socio-emotional needs. This discontinuity between early adversity and later protection and stimulation converts the adoptees into a group of special interest to study social competence (Palacios & Brodzinsky, 2010). They need to learn whole new skills to adapt to their new family and school and, sometimes, to deal with others' negative reactions in the school context because they are adopted (Soares, Barbosa-Ducharne, Palacios, & Fonseca, 2017).

A previous study by Authors (submitted) developed the first multi-informant approach on adopted children's social competence, using the traditional MTMM matrix (Campbell & Fiske, 1959). The convergent and divergent validities of the SSIS-RS' seven independent social skills and four related problem behaviors (SSIS-RS' subscales) were evaluated. Construct validity was shown for all social skills and problem behaviors, except for empathy and bullying behaviors. High levels of shared method/informant variance were also identified. Unlike structural equation models, in the traditional MTMM it is not possible to isolate the single contribution of each informant to the construct, making difficult the interpretation of the results related to the shared method variance. Furthermore, the study did not explore the validity of the social competence's overall construct, measured by the global/composite scales of social skills and problem behaviors, as the authors only separately analyzed the SSIS-RS' skills and problems individual subscales.

### **Context and Goals of the Present Study**

Contrary to what has been happening in the United States, where many state departments of education and many U.S schools have been implementing evidence-based programs in their curriculum to improve children's social-emotional learning (SEL) skills (Gresham et al., 2018), in Portugal, the school curriculum continues to be based on traditional academic learning, with a very limited promotion of socio-emotional skills. This contradicts recent evidence showing the importance of SEL to complement children's academic skills and promote their overall development, wellbeing and their school success (Elliott, Davies, Frey, Gresham, & Cooper, 2017).

The cultural differences between Portugal and the United States are equally reflected in their educational systems. Whereas schools in Portugal are more based on teachers' monologues rather than class debates and teacher-student cooperation (Cosme & Trindade, 2013), in the United States, school dynamics are more active and interactive, both between teacher and student as well as among classmates. These interactions within the school context are a way of promoting social competence.

In Portugal, adoptions are almost exclusively domestic and account for a permanency plan for about 11% of children under the National Welfare System, even though not all of them are adopted. In 2017, most of the children were referred to the National Welfare System for neglect within their birth families (71%) and 96.8% were placed in institutional care (only 3.2% of children were placed in foster families; Instituto de Segurança Social, Instituto Público [ISSIP], 2018). The child's average age at adoption placement has been increasing in the last years and is now around 4 years of age (ISSIP, 2018).

The first purpose of this study is to investigate the construct validity of SSIS-RS for the measurement of social competence, using a sample of adopted Portuguese school-aged children. Convergent and divergent validities, and method effects, are estimated through a CFA using two traits (social skills and problem behaviors) and four methods/informants (teachers, adoptees themselves, adoptive mothers and adoptive fathers) in a MTMM approach. The second aim is to respond to these two interrelated questions: Is there a most reliable informant for adopted children's social competence? If so, who is this informant? Given the lack of previous studies in this area, *a priori* hypotheses are not formulated.

## Method

### Participants

The social competence of 83 adopted Portuguese children was evaluated by the child him/herself, the adoptive mother, the adoptive father and the main teacher ( $N = 332$ ). All of the children (96% Caucasian) had a past of adversity and were domestically adopted by same-race parents through the National Welfare System, at an average age of 3.32 years ( $SD = 2.24$ , Range = 0.20-8.00). Before adoption, they had spent 15.60 months, on average, with their birth families ( $SD = 2.24$ , Range = 0.00-75.00), where 39 (47.0%) children had suffered experiences of neglect and five (6.0%) maltreatment. Twenty-eight (33.7%) had no experience with their birth families because they had been placed in out-of-home care immediately after birth, and no information was available about the remaining children ( $n = 11$ , 13.3%). Additionally, they all spent time in out-of-home care ( $M = 24.45$  months,  $SD = 15.45$ , Range = 2.00-66.00), most of them in institutional care (only 11% in foster families). Although Portuguese institutions meet children's basic needs, they are inadequate in providing a consistent and individualized caregiving environment (Rodrigues & Barbosa-Ducharne, 2017).

At the time of assessment, the adoptees (49 boys), aged from 8 to 10 ( $M = 8.63$ ,  $SD = 0.71$ ), had been living for an average of 5.31 years ( $SD = 2.10$ , Range = 1.00-8.70) with their adoptive parents. Adoptive mothers were between 33 and 59 years-old ( $M = 45.00$ ,  $SD = 4.77$ )

and had 12.95 years of schooling, on average ( $SD = 4.31$ , Range = 4.00–23.00). Adoptive fathers' age ranged from 37 to 59 years ( $M = 45.74$ ,  $SD = 4.82$ ) and had, on average, 11.84 years of schooling ( $SD = 4.78$ , Range = 1.00–23.00). The adoptees' main teachers (61 females) were, on average, 43.95 years-old ( $SD = 8.02$ , Range = 30.00–61.00) and had 19.71 years of teaching experience ( $SD = 8.05$ , Range = 3.00–37.00). Adopted children had been taught by the target teacher for one to four years ( $M = 2.50$ ,  $SD = 1.21$ ).

## Procedures

This study was part of a broader research project on social competence of adopted school-aged children. Families who participated in the bigger project ( $N = 125$ , which corresponded to 75% of the whole population of adopted children in the North of Portugal, at the time of the data selection) were selected from the National Adoption Database according to two criteria: adoptees aged 8 to 10 at the time of the study and a minimum of one year since the adoption placement. Approvals for the global project were obtained from the University's Ethics Committee, the National Ministry of Education and the National Board of Data Protection (3912/2013). In the current study only children with reports from the four informants were included ( $n = 83$ ).

Parents and children filled out the SSIS-RS during a home visit. The father and the mother completed the questionnaire individually and separately. The child answered the questionnaire when interviewed by a qualified researcher. Parents signed an informed consent with all the relevant information about the research as well as the permission for the child's participation. The teacher's evaluation was obtained at school, after getting parental consent. Confidentiality of all the participants and all ethical principles were safeguarded.

## Measure

**Social competence.** The Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008) were used to evaluate the children's social competence. The three informant versions of SSIS-RS (parents, teachers and children) were translated into Portuguese by two independent researchers working individually, and discrepancies were solved after discussion. Then, the items were back-translated into English by a native speaker ensuring correspondence with the original version. The translation process was developed by psychologists who assured the psychological constructs inherent to the items and adapted them to Portuguese cultural variations rather than making a literal translation of the content. The translated child's version was field tested in a pilot study using a small sample of the same age

group (8-10 years). The think-aloud method was used with them to ensure that the items were correctly understood by the younger participants.

With 73 to 83 items (depending on the version), all forms of SSIS-RS have scales both for social skills and problem behaviors. The teacher's version has an added scale for academic competence, which was not used herein, as the main interest focused on the scales that were similar across informants. The social skills scale has 46 items related to communication, cooperation, assertion, responsibility, engagement, empathy and self-control (e.g., "Makes friends easily" [parents' version]; "Takes responsibility for part of a group activity" [teacher's version]; "I smile or wave at people when I see them" [child's version]). The problem behaviors scale has 28 to 32 items exploring externalizing, bullying, hyperactivity and internalizing problems (and also autism spectrum, not used herein because it is not available in the children's version) (e.g., "Talks back to adults" [parents' version]; "Has difficulty waiting for turn" [teacher's version]; "I feel nervous with my classmates" [child's version]).

Social skills and problem behaviors are rated on a 4-point Likert scale (0 = *never*, 3 = *almost always*), in which informants are requested to evaluate the frequency of specific positive/negative behaviors. Although originally Gresham and Elliott (2008) proposed a different scale for the child's version (0 = *not true* to 3 = *very true*), the same frequency scale was used with all the informants in this study. This decision was based on the previously mentioned pilot study, which proved that it was easier for the children to use the frequency scale instead of the truth scale. Furthermore, the child's version was used as an interview, and positive (social skills) and negative (problem behaviors) items were mixed, contrary to what happens in the adults' versions, where social skills' items are presented first, followed by problem behaviors' items. SSIS-RS' results will be reported based on the mean calculation of the items scores, and not on raw or standard scores, since, in Portugal, no normative study of the measure was conducted. Finally, the Cronbach's alphas figures (see figures in *italic*, Table 1) showed good/excellent internal consistency reliability of the instrument with this population.

## Data Analyses

Data screening did not detect deviations from univariate normality nor extreme scores. The present sample had no missing values. As preliminary analyses, descriptive statistics for each informant rating of the child's social competence were calculated, and repeated measures analyses of variance were performed to assess the differences among informants' ratings. To evaluate the construct validity of children's social competence, a multitrait-multimethod analysis (MTMM; Campbell & Fiske, 1959) was used. First, the MTMM matrix was estimated according



to the traditional approach, using bivariate Pearson correlations to assess the relationship between the two traits (social skills and problems behaviors) within and across the four informants (each informant was treated as a different method). Second, the MTMM matrix was estimated by means of a confirmatory factor analysis (CFA), using the IBM SPSS Amos v.23 (Arbuckle, 2014).

As an alternative to the convergence problems of the correlated trait-correlated method model (CT-CM; Widaman, 1985), in which traits and methods are each modelled as latent constructs, the CFA MTMM was performed according to the correlated trait-correlated uniqueness model (CT-CU; Kenny, 1979). The CT-CU model presents measurement error covariance among reports by the same informant (i.e., correlated uniqueness), allowing to model correlational bias in the ratings. The CFA model included parcels (i.e., mean calculations of item scores) of the social skills and problem behaviors scales for each informant, as indicators (observed variables) of the latent constructs (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002).

Results of the CT-CU model allow to identify convergent validity, divergent validity and method effects (Byrne, 2016). Convergent validity, i.e. the extent to which different informants concur in the assessment of the same construct, is given by the informant's loading on each latent trait, with stronger loadings indicating stronger convergent validity. Divergent validity, i.e. the extent to which different constructs diverge, is given by the correlations between latent trait factors, with higher correlations being indicative of poor divergent validity. Method effects, an extension of the divergent validity approach, are given by the correlation between error terms of reports of different traits by the same informant (correlated uniqueness), with higher correlations being indicative of stronger method effects. Method effects were also assessed by comparing mean trait variance with method variance. Following Conway (1998), for each informant, the mean trait variance was computed by averaging squared standardized factor loadings, and method variance consisted of the absolute value of the error covariance for parcels sharing the same informant. It is desirable that a good informant should have high mean trait variance and low method variance. Model fit was evaluated using the  $\chi^2/df$ , the root mean square error of approximation (RMSEA) and its  $p$ -value, and the comparative fit index (CFI). By convention, to have an adequate model fit, the value for  $\chi^2/df$  should be lower than two (Tabachnick & Fidell, 2007), the RMSEA value should be .10 or less, its  $p$ -value equal or higher than .05 (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996), the standardized root mean residual (SRMR) should be .08 or less, and the CFI higher than .90 (Hu & Bentler, 1999). The chi-square statistics are also reported as a fit index, as well as the Akaike's information criterion (AIC) and the Bayesian information criterion (BIC; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

## Results

### Preliminary Analyses

**Descriptive statistics and cross-informants' mean comparisons.** Descriptive statistics for social skills and problem behaviors as reported by the four informants are presented in Table 1. In social skills, the lowest mean was observed in teachers, while the children themselves provided the highest scores. A multivariate effect was found for social skills,  $F(3, 80) = 15.21$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .43$ . Informants' pairwise comparisons were all significantly different, except for mother-father's pair (child-mother: mean difference of 0.18,  $p = .002$ , 95% CI [0.05, 0.32]; child-father: mean difference of 0.21,  $p < .001$ , 95% CI [0.07, 0.34]; child-teacher: mean difference of 0.42,  $p < .001$ , 95% CI [0.25, 0.58]; mother-teacher: mean difference of 0.23,  $p < .001$ , 95% CI [0.09, 0.38]; and father-teacher: mean difference of 0.21,  $p = .001$ , 95% CI [0.07, 0.35]). In problem behaviors, the highest mean was observed in teachers' reports and the lowest one in fathers' reports. A multivariate effect was found for problem behaviors,  $F(3, 80) = 3.27$ ,  $p = .025$ ,  $\eta_p^2 = .11$ . However, informants' pairwise comparisons were not significant.

**Correlational statistics.** Correlations between pairs of informants across social skills and problem behaviors are also presented in Table 1. The traditional MTMM matrix revealed that the lowest convergent validity (same construct-different informant correlations; figures in diagonals in Table 1) was found in child-teacher's reports both for social skills as well as for problem behaviors, indicating convergent validity problems (non-significant correlations). The highest convergence occurred between mothers' and fathers' reports, indicating high convergent validity. The lowest different construct-different informant correlations (general divergent validity; figures within solid triangles in Table 1) were also observed in child-teacher, and the highest ones in mother-father. In child-teacher's and mother-teacher's reports of social skills, the convergent correlations (same construct-different informant) were lower than general divergent correlations (different construct-different informant), indicating divergent validity problems. Finally, except for the child, all different construct-same informant correlations (figures in triangles with dashed lines in Table 1) were higher than convergent correlations (same construct-different informant), highlighting strong methods/informants effects. Results from the traditional MTMM matrix supported the convergent but not the divergent validity of the social skills and problem behaviors' constructs evaluated by the SSIS-RS. However, considering that these correlations do not account for measurement error, potentially leading to bias in the estimates of convergent and divergent validities, the MTMM matrix was performed through CFA using the CT-CU model.

Table 1

*Descriptive and Correlational (Traditional MTMM Matrix) Statistics*

		Child		Mother		Father		Teacher	
		Social skills	Problem behaviors	Social skills	Problem behaviors	Social skills	Problem behaviors	Social skills	Problem behaviors
<i>M (SD)</i>		2.38 (0.40)	1.02 (0.40)	2.19 (0.37)	1.01 (0.43)	2.17 (0.34)	0.93 (0.33)	1.96 (0.45)	1.11 (0.62)
Child	Social skills								
	Problem behaviors								
Mother	Social skills								
	Problem behaviors								
Father	Social skills								
	Problem behaviors								
Teacher	Social skills								
	Problem behaviors								

*Note.* Figures in *italics* indicate Cronbach's alphas. Figures in diagonal are same construct–different informant correlations (convergent validity). Figures in solid triangles are different construct–different informant correlations (general divergent validity). Figures in triangles with dashed lines are different construct–same informant correlations (shared method variance component of divergent validity).

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

### Correlated Trait-Correlated Uniqueness Model (CT-CU) for Social Competence

The CT-CU two-trait (social skills and problem behaviors) model provided an adequate fit for the MTMM data,  $\chi^2(15) = 24.52$ ,  $p = .06$ ,  $\chi^2/df = 1.64$ ,  $CFI = .96$ ,  $RMSEA = .09$ ,  $p = .16$ ,  $SRMR = .06$ ,  $AIC = 66.52$ ,  $BIC = 117.32$ . The standardized factor loadings for each informant considering each trait, and the correlation between traits are depicted in Figure 1. Convergent validity was assessed considering the magnitude and significance of the standardized factor loadings. Each parcel (observed variable) significantly loaded on the respective latent trait ( $ps < .001$ ; ranging from .30 to .92), providing evidence for the convergent validity of the two latent trait factors. The magnitude of the coefficients was higher for mothers' (mean  $\lambda = .90$ ) and fathers' (mean  $\lambda = .73$ ) reports, and lower for children's (mean  $\lambda = .38$ ) and teachers' (mean  $\lambda = .36$ ) ratings, revealing the strongest convergent validity for mothers. Despite the similarity in the figures, the magnitude of coefficients was higher for the trait problem behaviors (mean  $\lambda = .61$ ) than for the trait social skills (mean  $\lambda = .57$ ).

Divergent validity was assessed considering the correlation between the two latent trait factors. A low magnitude is indicative of the constructs' distinction, whereas a high magnitude questions the constructs distinctiveness. The correlation between traits was  $-.82$ ,  $p < .001$ , not providing a strong support for trait divergence. Considering this high correlation between traits, a single-trait model was performed and compared to the reported two-trait model, to further test the constructs' divergent validity. As the two-factor and the single-factor models were not nested, the chi-square difference test was not performed, and the models were compared using the AIC and BIC indexes. Fit indexes for the single-trait model,  $\chi^2(16) = 36.99$ ,  $p = .002$ ,  $\chi^2/df = 2.31$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = .13$ ,  $p = .01$ ,  $SRMR = .05$ ,  $AIC = 76.99$ ,  $BIC = 125.37$ , revealed that the present data were better described by a two-factor model, despite the high negative correlation between traits. The models' fit comparison provided reasonable additional evidence of divergent validity of the social skills and problem behaviors constructs.

Method effects were firstly assessed considering the correlation between error terms of the same informant in different traits. In Table 2, error variances are reported in diagonal, whereas the remaining figures refer to error correlations. Error correlations revealed that both fathers' and teachers' ratings presented statistically significant method effects, while mothers' and children's ratings did not. Secondly, method effects were assessed by comparing mean trait variance with method variance. The mean trait variance and method variance for each informant are presented in Table 3. The overall mean proportion of trait variance was eight times greater than the mean proportion of method variance. The mean proportion of trait variance accounted

for 40% of the overall variance, whereas the mean proportion of method variance accounted for 5% of the overall variance, suggesting a large variance of random error.

Figure 1. CT-CU Two-Trait Model (Social Skills and Problem Behaviors)

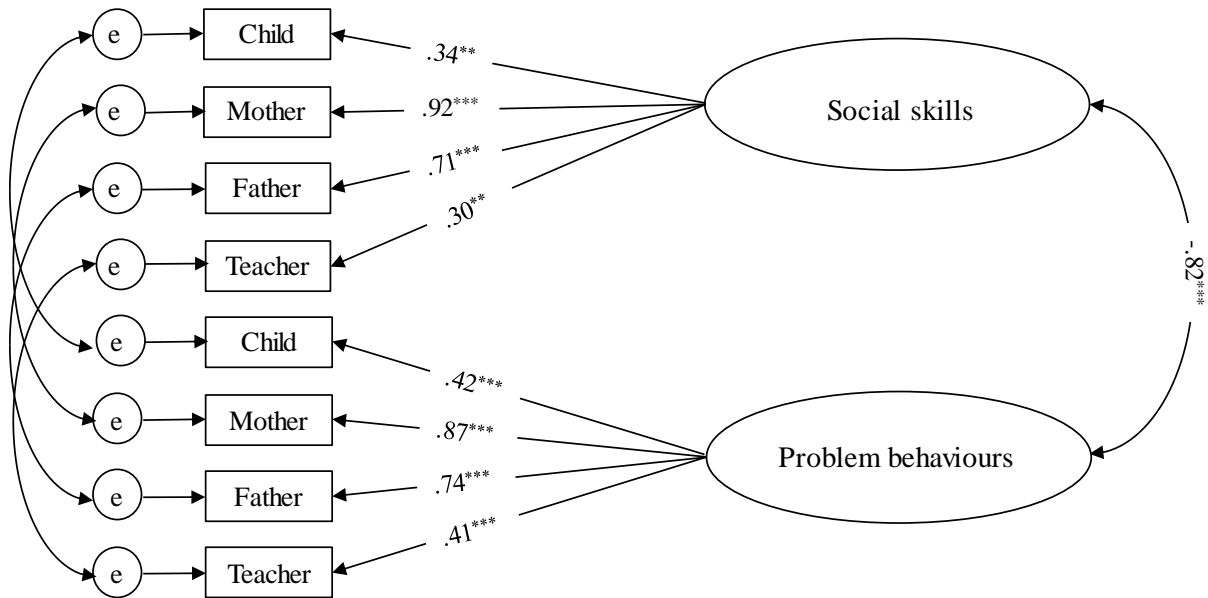


Figure 1. Figures regard the standardized factor loadings for each informant considering each trait and the correlation between traits.

\*\*  $p < .010$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Table 2

CT-CU MTMM Matrix Error Measurement: Error Variances and Error Correlations

		Child		Mother		Father		Teacher	
		SS	PB	SS	PB	SS	PB	SS	PB
Child	SS	.14***							
	PB	-.14	.13***						
Mother	SS			.02					
	PB			-.19	.05				
Father	SS					.06***			
	PB					-.57***	.05***		
Teacher	SS							.18***	
	PB							-.66***	.30***

Note. SS: Social skills; PB: Problem behaviors. Error variances are reported in diagonal. Error correlations (for both traits within each informant) are shown in the remaining figures.

\*  $p < .050$ . \*\*  $p < .010$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Within informants, mothers were the best source of information on the adoptees' social skills and problem behaviors, as they presented the highest mean trait variance and the lowest method variance (ratio of 80). Fathers were reliable informants, revealing high mean trait variance and low method variance, even though the ratio (17.67) was much lower than the mothers. Children revealed one of the lowest method variances (.02), but not a high mean trait variance (.15; ratio of 7.50), suggesting that they were not as good informants as mothers or fathers. Teachers revealed the highest method variance (.15) and the lowest mean trait variance (.13; ratio of 0.87), implying that they might not have been the best source of information on the adoptees' social competence.

Table 3

*Proportion of Mean Trait Variance and Method Variance Estimated with the CT-CU Model*

	Mean Trait Variance	Method Variance (absolute value of unique covariance)
Children	.15 <sup>a</sup>	.02
Mother	.80 <sup>a</sup>	.01
Father	.53 <sup>a</sup>	.03
Teacher	.15 <sup>a</sup>	.15
Overall mean proportion	.40 <sup>b</sup>	.05 <sup>c</sup>

*Note.* <sup>a</sup> Average squared standardized factor loading for each informant. <sup>b</sup> Average of mean trait variance across informants. <sup>c</sup> Average of method variance across informants.

### Discussion

By exploring convergent and divergent validities and method effects of mothers', fathers', teachers' and children's reports on adoptees' social skills and problem behaviors, this study aimed to analyze the construct validity of SSIS-RS for the measurement of adoptees' social competence and to identify who is the most reliable informant on this issue. The use of a CFA MTMM, on top of the traditional MTMM, allowed to separate the contribution of the constructs (trait variance) and the informants (method variance) to the explained variance. Findings based on the CT-CU model sustained convergent and divergent validities of the scores on this measure and showed that a model with the two latent trait factors (social skills and problem behaviors) provided a better fit than a model with a single-trait factor of social competence. Results led to the acknowledgment of mothers as the most reliable informants, and of teachers as the least reliable source of information, on adopted children's social skills and problem behaviors. Using the SSIS-RS, the mean trait variance was higher than the method

variance, supporting the construct validity of adoptees' social competence measured through social skills and competing problem behaviors.

### **Social Skills and Problem Behaviors Traits as Indicators/Dimensions of the Social Competence Construct**

Results showed that the two traits –social skills and problem behaviors– used to evaluate the adoptees' social competence with SSIS-RS, from the perspective of multiple informants, presented convergent and divergent validities. All measured/observed variables (parcels) significantly loaded on their respective latent trait factor, proving the convergent validity of both traits. Although with a minimal difference, the convergence across different informants was higher in problem behaviors (negative aspect of the child's functioning) than in social skills (positive aspect of functioning). Similar results were found by Gresham, Elliott, Cook, et al. (2010) with a non-adopted population, also using SSIS-RS, and can be understood given the tendency to overestimate and notice problem behaviors, which are more obvious.

The high correlation between traits places the assumption about their distinctiveness at risk. Nevertheless, the test of the single-trait model presented a poorer fit than the two-traits model, providing additional evidence that these are two distinct traits. Although highly correlated, these two constructs are conceptually distinct and both are important to evaluate adoptees' social competence (Gresham et al., 2006). The high negative correlation observed between social skills and problem behaviors proves the competing role attributed by Gresham and Elliott (1990) to problem behaviors, interfering with the acquisition and performance of social skills. Additionally, these findings justify the importance of measuring problem behaviors and social skills together to complement each other (Gresham et al., 2006; Mabe, 2012), leading to a better understanding of others' evaluation of social competence. Finally, trait variance counted eight times more than method variance to the explained variance, proving the power of traits (social skills and problem behaviors) in the evaluation of adoptees' social competence by SSIS-RS, and the validity of social skills and problem behaviors constructs assessed through this measure.

### **Multiple Informants of Adopted Children's Social Competence**

According to the study's findings, mothers presented the highest convergent validity, i.e., the highest single informant contribution for the latent traits, followed by fathers. On the contrary, children and teachers presented the lowest contribution for the two traits. Nevertheless, all informants contributed significantly for the latent traits factors, supporting the

relevance of using multiple informants (Achenbach et al., 1987). Different informants shared different settings with the target child and, as such, have different perceptions and expectations about the child's skills and behaviors (Dirks et al., 2010). Employing a multi-informant method for data collection allows to preserve the unique contribution of each informant in order to gain a more complex and complete characterization of the child, especially because social competence is developed in interaction with others. Concerning data analyses, only the CFA MTMM approach allows to isolate these individual contributions, which can explain the different results obtained from the traditional MTMM matrix in relation to the non-convergence between children's and teachers' reports.

As far as the effects of each method/informant are concerned, results showed that fathers and teachers presented significant method effects (bias of informant), but mothers and children did not. These findings contradict literature that attribute a biased and idiosyncratic evaluation to the self-report. According to recent literature on social and developmental psychology, children in middle childhood build their self-concept based on the social relationships they have, the feedback they receive, the social comparisons they make and social norms they endorse and not on an idiosyncratic and idealized perspective (Brummelman & Thomaes, 2017). Furthermore, recent research with 8-12 year-old children revealed that most of them report highly favorable self-evaluations in order to adhere to social norms, which in turn, nowadays, idealize favorable self-concepts (Thomaes, Brummelman, & Sedikides, 2017). Despite the low method variance, children presented low trait variance, contributing less to the traits of social skills and problem behaviors. A detailed analysis of the Portuguese child's version of SSIS-RS is needed in order to increase knowledge on the measure's traits variance. Even so, the lessen, but significant, contribution of the self-report proved its meaningful value, as it offers an inside perspective which is inaccessible from other informants, in addition to being the only informant who shares the two settings, home and school.

In relation to mothers, they presented the lowest method effects and were identified as the best source of information on the adoptees' social competence, presenting the highest contribution for traits and the lowest bias of informant. These results are consistent with research identifying mothers as reliable informants on children's behaviors (e.g., Izquierdo-Sotorrío et al., 2016; Phares, 1997). These findings can be possibly due to the closeness of the mother-child relationship and a greater mothers' knowledge of children built during their more continuous joint activities and more time spent together. Fathers were also identified as reliable informants on the adoptees' social skills and problem behaviors. In the traditional MTMM, the highest correspondence was found between mothers and fathers, as it was expected from cross-



informant meta-analytic studies (e.g., Achenbach et al., 1987). Parents share a home setting and tend to observe their child in the same social tasks, revealing some interdependence in their observations and perceptions about the child's skills/behaviors, which potentially contributes to this high convergence (Achenbach et al., 1987). Because CT-CU model considers the multidimensionality of method effects (Byrne, 2016) and does not allow to correlate methods between informants, it is difficult to evaluate if the high correlation between fathers and mothers observed in the traditional MTMM matrix notes an overall generalizability of parents' evaluations.

Conversely, teachers were identified as the poorest source of information in adoptees' social skills and problem behaviors, displaying the highest method effects and the lowest contribution for traits variance. Assuming that social competence is context-specific, and the school context is an ideal setting to access to peer interactions and the child's social skills, it could be expected that teachers be a reliable and a valuable source of information on children's social competence (van der Ende et al., 2012). Nevertheless, in this study teachers were found to be the least reliable informants. Considering the low contribution for the traits, one should wonder if the SSIS-RS teachers' version is sufficiently adapted to the school context and to the relationship between teacher and child as established in Portuguese classrooms. Although different versions of SSIS-RS are available for parents and teachers, around 84% of the items are the same in both versions, which can reveal that some items/subscales are being measured in a way not sufficiently adapted to the specificities of the context and of the social judge, especially considering the traditional approach of the Portuguese school context.

As previously stated, the SSIS-RS were developed in a cultural and educational context (United States), where, probably, cooperative learning methods are more emphasized, and teacher-student proximity is more promoted than it is in Portugal, since this one is more structured and less intimate. In Portugal, the teacher-child relationship is heavily focused on the educational/academic role: classes are structured and restricted in terms of social interactions, and teachers have fewer opportunities to observe the child's social connections outside the classroom (Cosme & Trindade, 2013). Moreover, in Portugal socio-emotional learning is not a critical aspect of schooling like it is starting to be in the context where the SSIS-RS was developed (Elliott et al., 2017). Considering these aspects regarding the Portuguese school system, a more in-depth exploration of the SSIS-RS - Portuguese teachers' version adaptation is important. An additional question is the extent to which the SSIS-RS teachers' version is more susceptible to be unreliable with specific populations, such as adopted children, relying more on a biased perception of the teacher (considering the high bias of informant). In fact, the

single perspective of teachers about adoptees' social skills and problem behaviors can be biased by the inherent comparison with non-adopted children and “normative” classroom behaviors.

These findings point to practical implications for the overall educational settings with adopted children, and particularly for Portuguese schools. Both teaching and learning have a socio-emotional basis. As stated by Durlak and colleagues (2011, pp. 405) “students do not learn alone, but rather in collaboration with their teachers, in the company of their peers and with the encouragement of their families”. Socio-emotional competence can trigger or hamper school achievement and success. In children, such as adopted ones, who have just undergone the greatest developmental pathway of their lives and who are in a process of adaptation having socioemotional skills' deficits, the priority at schools should not be academic competence, but rather the promotion of SEL skills.

### **Limitations and Strengths of the Study and Recommendations for Future Research**

Results need to be considered in light of the present study's limitations. The first is related to the non-existence of a Portuguese validation of the SSIS-RS using a normative representative sample and providing national norms that could have been used as reference. Furthermore, another shortcoming of this study is the fact that the CTCU model does not allow for exploring correlations between different method and that trait variance may be inflated because of the model's inability to disentangle method variance and error variance.

Apart from these limitations, this study, to the best of our knowledge, is the first applying a CFA MTMM approach to the measurement of social competence concept and to the specific population of adopted children, using the SSIS-RS, which is a widely used multi-rater system. The use of four informants, particularly the use of reports from mother and father is uncommon and a strong point of this study. The fact that the measure evaluating social competence was the same across different informants is another advantage, because it allowed for the control of the effect of the measure/instrument. Nevertheless, in future research may be interesting adding the perspective of peers, considering their relevance on the adoptees' social competence evaluation. Moreover, collecting concrete markers of social success, such as observational data and evidence of children's actual social relationships within the school/community through measuring social networks, can also be informative.

The combination of traditional MTMM and CFA MTMM, which follows recent methodological recommendations, is a strength of this study by providing statistical estimates both of trait (different reports as an indicator of/contributing to a common construct) and source variance (measures of single rates tendencies or characteristics). Considering the herein CT-

CU model's results, which identified mothers as the most reliable informant, an important direction for future research is the employment of a CT-C(M-1) model, using mothers as the method of reference. The CT-C(M-1) model permits to correlate method factors with external variables (such as adoptees' personal and past characterization), and, thus, to explain the observed method effects.

Future research should consider a cross-validation study, replicating this study with a larger sample and comparing it with a normative sample. Besides assessing measurement invariance, it would be worth to assess the constructs' convergent and divergent validities by comparing them respectively with similar constructs from different measures, and with constructs that theoretically not expected to be related with the ones addressed in the herein study. Finally, the present study identified the SSIS-RS as a promising instrument to evaluate adoptees' social competence, but further developments are needed to contribute to the improvement of the model fit and factorial structure of the Portuguese versions.

### Conclusions

In terms of practical and empirical implications, the present findings contribute to extend the literature and empirical evidence of the validity of two dimensions commonly used to evaluate school-aged children's social competence (social skills and competing problem behaviors) by four important informants (children themselves, mothers, fathers and teachers) through one of the most widely used rating scales, the SSIS-RS. This study also contributed to the identification of a reliable and valuable measure to assess social competence in school-aged adopted children, a population in which studying social competence is of particular importance and interest but which accounts for scarce and contradictory research, especially due to the absence of a reliable and consensual measure to evaluate this construct. Furthermore, this study provided findings that contradict some existent evidence showing teachers as the best sources of information on children's development at school. These divergent results can be explained by the cultural and educational differences between Portugal and the United States, which highlight different teaching/learning methods, not only centered on the teacher but on other class aspects/elements. In sum, findings of the herein study emphasized the need of obtain data from multiple informants to ensure reliable and valuables measures of constructs. Further, it showed that mothers, fathers, teachers and adopted children themselves are structurally different informants, contributing with unique information about school-aged adoptees. Given the impossibility of always implementing multi-informant approaches, this study identified the most and the least reliable informants of Portuguese adoptees' social competence.

## **ARTIGO II**

### **SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIOURS OF ADOPTED CHILDREN: A MULTIPLE INFORMANT APPROACH**

---

#### **Artigo Submetido**

Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., & Palacios, J., Canário, C., & Gresham, F. (Submetido). Social Skills and Problem Behaviors of Adopted Children: A Multiple Informant Approach. Manuscrito em processo de revisão em revista Internacional (Psicologia do Desenvolvimento) com fator de impacto 2.041.

### Abstract

Although there is abundant research on children's social functioning, evidence on adopted children's is limited and inconsistent. This inconsistency of findings might be due to the use of different constructs, instruments, informants as well as differences in the adoptees' characteristics/background. The main purpose of this study is to explore the behavioural dimensions of adoptees' social competence, using a multiple informant approach. The social skills and problem behaviours of 83 school-aged adoptees were evaluated by the adoptive mother and father, the teacher and the child him/herself, using the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS). Results confirmed the social skills' and problem behaviours' construct validity, except for empathy and bullying and support SSIS-RS as an adequate measure to assess adoptees' social competence. Cross-informant analyses showed that the lowest informants' agreement was between the child and each of the adults. Children's self-reports showed the most favourable scores both in social skills (except for assertion) and in problem behaviours (except for internalization). The time the child had spent in out-of-home care was positively correlated with mothers' evaluation of child's hyperactivity, whereas the time since adoption was negatively correlated to mothers' and teachers' ratings of child's externalizing problems and hyperactivity. The findings evidenced that each informant has a specific view of the adopted child, highlighting the relevance using multi-informant approaches to reduce the bias of each informant and to achieve to a more complete picture of the adoptee.

*Keywords:* adopted children; preadoption adversity; length of adoption; social skills and problem behaviours; convergent and divergent validity; multi-informants

## Social Skills and Problem Behaviours of Adopted Children: A Multiple Informant Approach

Social skills represent a repertoire of an individual's socially appropriate behaviours that induce the others' appraisal about his/her social competence (Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2010). The acquisition and performance of social skills can be interfered or blocked by the presence of problem behaviours, which influence the others' evaluation of the child's social functioning (Gresham, 2016), namely, the ability to make new friends, to engage in social relationships, to communicate with others can be interfered by social anxiety and social withdrawal behaviours. Using a multi-informant approach, the main aim of this study is to explore a set of social skills and "competing" problem behaviours in a sample of Portuguese school-aged adoptees.

### Social Skills and Problem Behaviours of Adopted Children

Social competence is essentially built in infancy through social learning and modelling processes (Schaffer, 1996). In a normative developmental pathway, this socialization process happens early in life in a family setting, with parents as the first and the most influential socialization agents (Parke & Buriel, 2006). In an atypical developmental pathway, such as that of children who lived in dysfunctional families or institutional settings during the sensitive period for the development of social skills/competence, the lack of positive early parent-child interactions and the absence of a consistent caregiver put them at risk of social problems later on (Julian & McCall, 2016; Zeanah, Gunnar, McCall, Kreppner, & Fox, 2011). Being adopted means a profound discontinuity in a child's life pathway and represents an opportunity for the acquisition/performance of appropriate social skills in a supportive and stimulating family setting (Garvin, Tarullo, Ryzin, & Gunnar, 2012; van IJzendoorn & Juffer, 2006). This developmental discontinuity makes of adoptees a group of special interest to study social development-related variables.

However, adoption research in this field is both limited and inconsistent. Although adopted children's social skills have been shown to be better than those of institutionalized ones (Palacios, Moreno, & Román, 2013), some studies show that, when compared to children without early adversity, adoptees display lower levels of social skills (e.g., Brodzinsky, Schechter, Braff, & Singer, 1984; Caprin, Benedan, Ballarin, & Gallace, 2017), particularly those with greater pre-adoption adversity (Barcons et al., 2012; Julian & McCall, 2016). Nevertheless, other studies have identified adopted children's social skills within normal standards (e.g., Glennen & Bright, 2005; Tan & Camras, 2011). More consistently, studies have reported a higher incidence of problem behaviours in adoptees when compared to non-adoptees, particularly in domains of

externalization and hyperactivity (Askeland et al., 2017; Juffer & van IJzendoorn, 2005). To knowledge there are no studies exploring the relationship between social skills and problem behaviours in adopted children.

The contradictory findings on adoptees' social functioning might be due to the use of different social constructs (e.g., social skills, social competence, pro-social behaviour, social adjustment, social problems), different instruments (e.g., SSRS, CBCL, Conners' Scales, BASC), different informants (reports only from mothers, or children, or teachers), as well as differences in the adoptees' characteristics/background (Palacios et al., 2013). Moreover, research has studied international adoptees, with contradictory findings depending on the country of origin. For a better understanding of the adoptees' developmental pathway and their functioning in social settings, it is essential to use a consistent measure/instrument that guarantees the validity of the evaluated constructs, as well as to collect information from multiple informants and not only from a single more or less biased perspective. Also, it is important to consider the adoptees' characteristics/background in their social functioning evaluation. Factors negatively influencing the adoptees' social development can include experiences of adversity lived in the birth family (such as neglect and abuse), more time in institutional care, older age at adoption, lower quality of parent-child relationships and less time spent within the adoptive family as well as poorer relationships at school (Caprin et al., 2017; Julian & McCall, 2016; Palacios et al, 2013; Tan & Camras, 2011).

### **Multi-Informant Assessments of Children's Social Skills and Problem Behaviours**

Since social competence is context-dependent, the child's social skills' repertoire needs to be assessed in a context-specific manner and using multiple informants (Dirks, Treat, & Weersing, 2010). Nevertheless, non-adoption studies using multiple informants have reported modest agreement between them (Renk & Phares, 2004) and highlighted the relevance of the informant pair (e.g., mother-child, teachers-peers) considered in the comparison (van der Ende, Verhulst, & Tiemeier, 2012). Using the Social Skills Improvement System–Rating Scale (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008), Gresham and colleagues (2010) explored the agreement among teachers, parents, and students on social skills and problem behaviours, reporting a higher cross-informant agreement in problem behaviours than in social skills. In social skills, the weakest agreement was found in assertion and empathy, while in problem behaviours the agreement was higher for externalization than for internalization.

Very few studies have explored these contents for school-aged adoptees using a multi-informant approach and addressing the relationships between informants. For social skills,

Glennen and Bright (2005) and Tan and Camras (2011) compared parents' and teachers' ratings, but only the second study addressed the relationship between informants, documenting significant but modest agreements. Caprin and colleagues (2017) reported conflicting views between parents and children, with a more positive evaluation made by the children.

Regarding problem behaviours, Juffer, Stams, and van IJzendoorn (2004) showed that mothers', teachers' and peers' reports of adopted children's socio-emotional problems converged to show that those with more behavioural problems were also more problematic such as being rejected or neglected by peers. Wiik et al. (2011), using parents' and children's reports, showed heightened sensitivity of adoptive parents to their children's mental health concerns, as well as more sensitive children's self-report of internalizing problems. Whereas in these two studies the main goal was not the comparison between informants, Rosnati, Barni, and Montirroso (2010) had a more purposeful multi-informant approach by comparing mothers', fathers' and teachers' reports of children's behavioural problems. Indeed, mothers and fathers reported higher levels of externalizing problems of their adopted children than teachers did. In addition, the agreement was higher in mother-father than in mother-teacher or father-teacher. Another feature of the Rosnati et al.'s (2010) study is related to the percentage of children rated in the clinical range. This percentage decreased significantly when all three informants were simultaneously considered, making the authors conclude that the percentage of adopted children whose behaviour is perceived as consistently problematic is not as high as suggested by one-informant-only studies.

For both social skills and problem behaviours, as indicated by Junttila, Voeten, Kaukiainen, and Vauras (2006), adding the child's unique perspective would be an important contribute. According to Askeland et al.'s (2017) meta-analysis, parents report significantly more problems than adoptees themselves. This could be due to parents' over-sensitivity in detecting problems, or to adoptees' under-reporting of their difficulties. Askeland et al. (2017) highlighted the importance of considering the impact of the informant on the results of the studies.

### **The Present Study**

One of the goals of this study is to explore the behavioural dimensions of social competence through an evaluation of a set of social skills (communication, cooperation, assertion, responsibility, empathy, engagement, and self-control) and their potential competing problem behaviours (externalizing, bullying, hyperactivity, and internalizing). Although these social skills and problem behaviours are expected to be interrelated to some extent, they are



conceptually distinct, so that the evaluation of a given skill/problem cannot be accurately substituted by another. By analysing these different behavioural dimensions of the broader constructs of social skills and problem behaviours, a better understanding of the adoptees' social competence is expected.

Whereas most research on adoptees' social competence was conducted within international adoption, this study was developed with a sample of Portuguese school-aged children adopted mostly from institutional care. In Portugal, although institutions meet children's basic needs and protect them from parental abuse, they are inadequate in providing a consistent and responsive caregiving environment (Rodrigues & Barbosa-Ducharne, 2017).

Resorting to a multi-informant approach, the inclusion of four informants (mother, father, teacher and child) is a novelty in adoption research, and the consideration of both the father's and the mother's perspective is uncommon. Considering the previous inconsistent data on this issue in the adoption population, the combination of several perspectives, and the study of the relationships between each of them and the adoptees-related variables, can provide a more complex picture of the adopted child's social functioning. The same instrument (SSIS-RS) was used with all informants to control the instrument's effect, and the construct validity of the measure will be firstly explored to guarantee the constructs' validity by exploring convergent and divergent validities and the shared method variance in a multitrait-multimethod (MTMM) matrix. Within this framework, this study aims to: (a) study the single perspective of each informant on the adoptees' social skills and problem behaviours; (b) evaluate ratings' differences between pairs of informants and (c) explore the relationships between the single ratings of each informant and the variables related to the child's age and gender, pre-adoption experiences (neglect experience, the time lived within the birth family and spent in out-of-home care and the child's age at adoption placement) and post-adoption experiences (the time since adoption and the number of school years with the participant teacher).

## Method

### Participants

The social skills and problem behaviours of 83 adopted Portuguese children, 49 boys (59.0%) and 34 girls (41.0%) aged from 8 to 10 ( $M = 8.63$ ,  $SD = 0.71$ ), were evaluated by themselves, their adoptive mothers ( $n = 83$ ;  $M_{age} = 45.00$ ,  $SD = 4.77$ , range 33.00–59.00) and fathers ( $n = 83$ ;  $M_{age} = 45.74$ ,  $SD = 4.82$ , range 37.00–59.00), and their main teachers ( $n = 83$ ; 61 females;  $M_{age} = 43.95$ ,  $SD = 8.02$ , range 30.00–61.00;  $M_{years\ of\ teaching\ experience} = 19.71$ ,  $SD = 8.05$ , range 3.00–37.00), resulting in a total of 332 evaluations. All children had a past of

adversity and were domestically adopted by same-race parents, at an average age of 3.32 years ( $SD = 2.24$ , range 0.20–8.00), from the Portuguese Welfare System. Before adoption, they had spent 15.60 months, on average, with their birth families ( $SD = 19.12$ , range 0.00–75.00). While living with them, 39 children (47.0%) were neglected and five (6.0%) abused. Twenty-eight (33.7%) had no experience with their birth families because they had been placed in out-of-home care immediately after birth, and no information was available about 11 children (13.3%). Additionally, they spent almost two years in out-of-home care ( $M = 24.45$  months,  $SD = 15.45$ , range 2.00–66.00). As it is typical in Portugal, 89.2% were in residential care and only 10.8% in foster families. At the time of the study, they had been within their adoptive families for 5.31 years ( $SD = 2.10$ , range 1.00–8.70) and were taught by the participating teacher for one to four years ( $M = 2.50$ ,  $SD = 1.21$ ). Although, in Portugal, there is an intention to implement a system in which students will have different teachers every year during primary school, for the time being, most children have the same teacher across the four years.

## Instrument

**Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008a).** The SSIS-RS is a multi-rater system used for the assessment of children/adolescents' social competence. The three informant versions for school-aged children (parents, teachers and children themselves) were translated into Portuguese by two researchers and back-translated into English by a native speaker. All SSIS-RS forms include items across seven social skills (communication, cooperation, assertion, responsibility, empathy, engagement, and self-control) and four problem behaviours (externalizing, bullying, hyperactivity/inattention and internalizing). Informants indicated the frequency with which the child showed each social skill/problem behaviour (e.g., Makes eye contact when talking [communication]; Shows concern for others [empathy]; Fights with others [externalizing]; Withdraws from others [internalizing]) on a 4-point Likert scale (0 = *never*, 3 = *almost always*). Each subscale score is the mean of the respective items. Instead of raw scores, mean scores are found to be more informative and facilitate an easier understanding of results. There is no Portuguese normative study of SSIS-RS, precluding the use of standard scores. In this study, most subscales had Cronbach's alphas between .75 and .96 (good to excellent reliability), but some others, especially in children's version, ranged from .53 to .79 (see Table 1).

## Procedures

This study is part of a larger adoption research, which was approved by the National Board of Data Protection (3912/2013), the University's Ethics Committee and the National

Ministry of Education. A close collaboration with the National Adoption Agency allowed for the selection of adoptive families according to two criteria: adoptees aged 8 to 10 and at least a year after adoptive placement. The larger study included 125 families representing 78% of adopted children population within our sampling criteria. The remaining (22%) refused to participate or could not be reached because of outdated contacts. Information from all four informants was available only for 83 children, constituting the sample of this study. No significant characterizing differences were found between the present subsample and the whole project sample. Parents' and children's data were collected during home visits. Parents signed the informed consent and the authorization for their children's participation. The father and mother answered the questionnaire individually and separately from the child, who was interviewed by qualified researchers. As usual in Portugal, there was no financial compensation for families' participation. The teachers' evaluation was collected at school after received the parents' permission. Data were collected safeguarding all ethical and confidentiality principles required in adoption research (Lo, Grotevant, & McRoy, 2019).

### Data Analyses

The IBM SPSS Statistics v24 was used for data analyses. Data screening did not detect deviations from univariate normality or outliers. The final sample had no missing values. A MTMM matrix (Campbell & Fiske, 1959) was performed as preliminary analysis, using bivariate Pearson's correlations to explore convergent and divergent validities of a set of social skills and problem behaviours (traits/constructs), measured by four informants (methods). Convergent validity (CV) is provided by same construct–different informant (SCDI) correlations, which should be high and statistically significant. To have CV, the mean values of SCDI correlations (across constructs and informants) should be at least higher than the mean values of divergent validity correlations. General divergent validity (DV) is provided by different construct–different informant (DCDI) correlations. To have DV, the percentage of SCDI correlations (CV) exceeding DCDI correlations (SCDI>DCDI) should be at least 50%. Furthermore, Campbell and Fiske (1959) suggested exploring different construct–same informant (DCSI) correlations, in order to assess shared method variance (SMV; method/informant effect), which is a common restraint to DV. In order to avoid SMV, the percentage of SCDI correlations exceeding DCSI correlations (SCDI>DCSI) should be not too low, to ensure DV and the stronger effect of trait/construct. Percentages too low are indicative of a method/informant's effect. For each construct and informant pair, the mean value of correlations was estimated using Fisher's  $z$  transformation, which was transformed back to a Pearson's  $r$  for consistency of interpretation.

To assess the differences among informants on each child's social skill and problem behaviour, repeated-measures analyses of variance (ANOVA) were performed. Analyses were conducted with each informant's score of the same construct as a measure of the same within-subjects factor with four levels (corresponding to each of the four informants). Mean differences in informants' scores were estimated through pairwise comparisons, after analyses of multivariate and univariate results. The partial eta squared ( $\eta_p^2$ ) was estimated for all ANOVAs as effect size measure. Bivariate Pearson's correlations were used to study the relationships between informants' ratings and adoptees-related variables. Since multiple correlations/mean differences were calculated, results were reported at a  $p < .010$  to avoid Type I error (Sellke, Bayarri, & Berger, 2001).

## Results

### Preliminary Analyses: Construct Validity through the MTMM Matrix

**Convergent validity (CV).** In the mother-father pair, all social skills' convergent correlations (SCDI correlations; diagonal figures, Table 1) were moderate/high and significant. Significant SCDI correlations were also found between: child-mother for cooperation and self-control, child-father for communication, mother-teacher for cooperation, and father-teacher for cooperation and responsibility. Across all social skills (see SCDI correlation figures in the line of mean of informant pairs, Table 2), mother-father had the highest CV (greatest agreement; mean correlation = .58) and child-teacher the lowest (.12): mother-father > father-teacher > mother-teacher > child-mother > child-father > child-teacher. Across all informants (Table 2), the highest CV was found for cooperation (mean correlation = .39) and the lowest for empathy (.16): cooperation > self-control > responsibility > engagement and assertion > communication > empathy.

Regarding problem behaviours, all convergent correlations (SCDI; diagonal figures, Table 3) were moderate/high and significant for mother-father and mother-teacher. Significant SCDI correlations were also found between child-mother for externalizing and hyperactivity, child-father for externalizing, and father-teacher for externalizing, hyperactivity and internalizing. Across problem behaviours (Table 4), mother-father revealed the highest CV (mean correlation = .61) and child-teacher and child-father the lowest (.18): mother-father > mother-teacher > father-teacher > child-mother > child-father and child-teacher. The highest CV was found for externalizing (mean correlation = .41) and the lowest for bullying and internalizing (.25): externalizing > hyperactivity > bullying and internalizing.

Table 1

*Multitrait-Multimethod Correlations Matrix for Children's Independent Social Skills According to Four Informants*

		Children							Mother							Father							Teacher						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Children	S1	.74																											
	S2	<u>.72</u>	.65																										
	S3	<u>.41</u>	<u>.46</u>	.55																									
	S4	<u>.57</u>	<u>.65</u>	<u>.39</u>	.60																								
	S5	<u>.66</u>	<u>.57</u>	<u>.64</u>	<u>.57</u>	.53																							
	S6	<u>.69</u>	<u>.61</u>	<u>.58</u>	<u>.59</u>	<u>.74</u>	.79																						
	S7	<u>.35</u>	<u>.33</u>	<u>.48</u>	<u>.41</u>	<u>.40</u>	<u>.44</u>	.67																					
Mother	S1	.27	<u>.31</u>	.08	<u>.37</u>	.24	.28	.20	.76																				
	S2	<u>.30</u>	<u>.39</u>	.19	<u>.38</u>	.20	.25	<u>.31</u>	<u>.78</u>	.89																			
	S3	.05	.09	.08	.21	.03	.14	.18	<u>.40</u>	<u>.37</u>	.62																		
	S4	.27	<u>.32</u>	.12	.28	.16	.18	.24	<u>.72</u>	<u>.82</u>	<u>.38</u>	.85																	
	S5	.11	.17	-.10	.16	-.05	.05	-.03	<u>.51</u>	<u>.50</u>	<u>.52</u>	<u>.53</u>	.77																
	S6	.09	.05	.15	.16	.10	.21	.08	.22	.11	<u>.39</u>	.10	.28	.77															
	S7	.12	.23	.15	.28	.13	.13	<u>.31</u>	<u>.69</u>	<u>.74</u>	<u>.36</u>	<u>.72</u>	<u>.42</u>	.09	.88														
Father	S1	<u>.36</u>	<u>.38</u>	.21	.26	<u>.35</u>	.25	.24	<u>.38</u>	<u>.41</u>	.26	<u>.37</u>	.19	.20	<u>.32</u>	.73													
	S2	.21	.25	.18	.18	.12	.15	.25	<u>.39</u>	<u>.66</u>	.26	<u>.54</u>	.24	.09	<u>.43</u>	<u>.57</u>	.81												
	S3	.21	.18	.27	.21	.20	.19	.11	.24	<u>.36</u>	<u>.55</u>	<u>.35</u>	<u>.38</u>	<u>.30</u>	.27	<u>.51</u>	<u>.40</u>	.74											
	S4	.10	.18	.07	.04	-.04	.02	.18	<u>.47</u>	<u>.59</u>	.27	<u>.66</u>	<u>.37</u>	.16	<u>.48</u>	<u>.52</u>	<u>.74</u>	<u>.40</u>	.84										
	S5	.23	.15	.10	.15	.11	.16	.15	<u>.30</u>	<u>.41</u>	<u>.39</u>	<u>.45</u>	<u>.50</u>	.25	.26	<u>.54</u>	<u>.62</u>	<u>.51</u>	<u>.64</u>	.80									
	S6	.04	-.08	.00	.04	.05	.07	-.02	.05	.05	.23	.03	.21	<u>.66</u>	-.06	<u>.36</u>	.19	<u>.40</u>	.25	<u>.44</u>	.81								
	S7	.25	.25	.18	.24	.24	.17	.28	<u>.50</u>	<u>.50</u>	.23	<u>.44</u>	.23	.23	<u>.61</u>	<u>.57</u>	<u>.56</u>	<u>.34</u>	<u>.54</u>	<u>.44</u>	.23	.85							
Teacher	S1	.06	.21	-.09	.05	.02	.11	.04	.25	.29	.08	.22	.27	-.13	.17	.16	.28	.21	<u>.36</u>	.24	.05	.14	.82						
	S2	.11	.24	.13	.14	.09	.16	.15	<u>.28</u>	<u>.36</u>	.11	<u>.30</u>	.24	-.13	.18	.17	<u>.36</u>	.19	<u>.39</u>	.25	.01	.22	<u>.78</u>	.85					
	S3	.04	.10	.26	-.03	.06	.10	.15	.01	.08	.13	-.02	.06	.24	.00	.10	.09	.27	.16	.05	.16	.01	<u>.38</u>	.18	.74				
	S4	.11	.25	.05	.08	.08	.13	.13	.24	<u>.33</u>	.10	.22	.16	-.15	.21	.12	<u>.34</u>	.11	<u>.34</u>	.19	-.02	.21	<u>.81</u>	<u>.87</u>	.20	.86			
	S5	.02	-.02	-.08	-.04	-.03	.10	.09	.18	.21	.10	.09	.19	.05	.14	.05	.18	.09	.21	.20	.05	.15	<u>.62</u>	<u>.47</u>	<u>.38</u>	<u>.59</u>	.88		
	S6	.04	.06	.05	.07	.03	.09	.06	.17	.15	.20	.10	.24	.24	.14	.18	.20	.19	.21	.26	.22	.21	<u>.51</u>	<u>.30</u>	<u>.56</u>	<u>.42</u>	<u>.62</u>	.90	
	S7	.01	.17	.03	.09	.07	.11	.10	.28	<u>.29</u>	.19	<u>.32</u>	<u>.29</u>	-.07	<u>.33</u>	.10	<u>.30</u>	.10	<u>.37</u>	.24	-.07	.27	<u>.66</u>	<u>.69</u>	.09	<u>.77</u>	<u>.57</u>	<u>.42</u>	.89

Note. S1: Communication; S2: Cooperation; S3: Assertion; S4: Responsibility; S5: Empathy; S6: Engagement; S7: Self-control. Figures in italic indicate Cronbach's alphas. Figures in diagonals are same construct–different informant correlations (convergent validity). Figures in solid triangles are different construct–different informant correlations (general divergent validity). Figures in triangles with dashed lines are different construct–same informant correlations (shared method variance component of divergent validity). Bold figures are significant at a  $p < .010$  level, and bold and underlined figures are significant at a  $p < .001$  level.

Table 2

*Convergent/Divergent Validity by Construct and Pairs of Informants in Social Skills*

		C-M	C-F	C-T	M-F	M-T	F-T	Mean by construct <sup>a</sup>
Communication	SCDI ( <i>r</i> )	.27	.36	.06	.38	.25	.16	.25
	SCDI > DCDI (%)	67	92	67	67	67	50	68
	SCDI > DCSI (%)	08	08	00	17	08	00	07
Cooperation	SCDI ( <i>r</i> )	.39	.25	.24	.66	.36	.36	.39
	SCDI > DCDI (%)	100	92	92	100	100	92	96
	SCDI > DCSI (%)	25	08	08	67	25	25	26
Assertion	SCDI ( <i>r</i> )	.08	.27	.26	.55	.13	.27	.27
	SCDI > DCDI (%)	33	100	100	100	75	100	85
	SCDI > DCSI (%)	00	00	25	100	08	25	30
Responsibility	SCDI ( <i>r</i> )	.28	.04	.08	.66	.22	.34	.29
	SCDI > DCDI (%)	75	25	50	100	67	75	65
	SCDI > DCSI (%)	08	00	00	67	17	17	18
Empathy	SCDI ( <i>r</i> )	-.05	.11	-.03	.50	.19	.20	.16
	SCDI > DCDI (%)	8	25	8	100	58	58	43
	SCDI > DCSI (%)	00	00	00	33	00	00	06
Engagement	SCDI ( <i>r</i> )	.21	.07	.09	.66	.24	.22	.27
	SCDI > DCDI (%)	83	50	50	100	100	92	79
	SCDI > DCSI (%)	25	00	00	100	33	08	27
Self-control	SCDI ( <i>r</i> )	.31	.28	.10	.61	.33	.27	.33
	SCDI > DCDI (%)	100	100	58	100	100	83	90
	SCDI > DCSI (%)	08	08	08	75	17	17	22
Mean by informant pair <sup>a</sup>	SCDI ( <i>r</i> )	.22	.20	.12	.58	.25	.26	-
	SCDI > DCDI (%)	67	69	61	95	81	88	-
	SCDI > DCSI (%)	11	03	06	66	15	13	-

*Note.* SCDI: same construct-different informant (convergent validity); *r*: correlation; DCDI: different construct-different informant (general divergent validity); SCDI>DCDI: percentage of same construct-different informant correlations exceeding different construct-different informant correlations; DCSI: different construct-same informant (shared method variance component of divergent validity); SCDI>DCSI: percentage of same construct-different informant correlations exceeding different construct-same informant correlations; DCDI and DCSI are the two measures of divergent validity.

<sup>a</sup> Fisher's *z* transformation of the correlations in computing mean correlations was used.

**Divergent validity (DV) and shared method variance (SMV).** The general DV correlations (DCDI) can be seen in solid triangles, and the SMV can be assessed by DCSI correlations in triangles with dashed lines, in Table 1 (social skills) and 3 (problem behaviours). In relation to social skills, and across all pairs of informants, the highest general DV was found for cooperation (SCDI > DCDI = 96%, column of mean by construct, Table 2) and lowest for empathy (SCDI > DCDI = 43%). Thus, all social skills presented general DV (SCDI > DCDI = above 50%; Table 2), except empathy, which showed no DV and low distinctiveness compared to other social skills. The SMV also was greater for empathy (SCDI > DCSI = 6%) and smaller for assertion (SCDI > DCSI = 30%). Within informants, and across all social skills (Table 2), the general DV was acceptable for all pairs (above 50%), and it was greater for mother-father (SCDI

> DCDI = 95%) and smaller for child-teacher (SCDI > DCDI = 61%). Likewise, SMV was high across informants, being greater for child-father (SCDI > DCSI = 3%) and smaller for mother-father (SCDI > DCSI = 66%).

In relation to problem behaviours, general DV was greater for externalizing (SCDI > DCDI = 86%, column of mean by construct, Table 4) and smaller for bullying (SCDI > DCDI = 44%). All problem behaviours had DV, except bullying. The SMV was also greater for bullying (SCDI > DCSI = 3%) and smaller for hyperactivity (SCDI > DCSI = 25%; Table 4), but all problem behaviours suffered the effect of method, i.e., the bias of the informant. The general DV was acceptable for all informants' pairs in problem behaviours (>50%) and it was greater for mother-father (SCDI > DCDI = 100%) and smaller for father-teacher (SCDI > DCDI = 50%). SMV was greater for mother-teacher (SCDI > DCSI = 4%) and smaller for mother-father (SCDI > DCSI = 38%).

In sum, these preliminary results showed construct validity for all social skills and problem behaviours, except for empathy and bullying. Thus, the following analyses will not include empathy and bullying ratings. The highest convergence was observed for mother-father and the lowest for child-teacher. High informants' effects were found, especially in problem behaviours' ratings.

Table 3

*Multitrait-Multimethod Correlations Matrix for Children's Independent Problem Behaviours According to Four Informants*

		Child				Mother				Father				Teacher			
		P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4
Child	P1	.73															
	P2	<b>.64</b>	.51														
	P3	<b>.59</b>	.10	.66													
	P4	.28	.11	<b>.31</b>	.66												
Mother	P1	<b>.40</b>	.19	.28	.07	.88											
	P2	<b>.32</b>	.10	.14	-.02	<b>.82</b>	.80										
	P3	<b>.42</b>	.15	<b>.43</b>	.08	<b>.88</b>	<b>.65</b>	.87									
	P4	.15	.08	.06	.08	<b>.58</b>	<b>.59</b>	<b>.46</b>	.74								
Father	P1	<b>.30</b>	.19	.16	.17	<b>.67</b>	<b>.58</b>	<b>.65</b>	<b>.31</b>	.84							
	P2	.19	.12	.02	.11	<b>.57</b>	<b>.59</b>	<b>.52</b>	<b>.32</b>	<b>.77</b>	.53						
	P3	.27	.21	.22	.16	<b>.62</b>	<b>.47</b>	<b>.71</b>	.25	<b>.85</b>	<b>.59</b>	.82					
	P4	.16	.20	-.03	.09	.25	<b>.29</b>	.18	<b>.41</b>	<b>.33</b>	<b>.51</b>	.23	.63				
Teacher	P1	.24	.14	.08	.05	<b>.46</b>	<b>.44</b>	<b>.38</b>	.03	<b>.29</b>	.20	<b>.32</b>	-.02	.95			
	P2	.16	.10	.02	.04	<b>.39</b>	<b>.35</b>	<b>.32</b>	-.01	.22	.14	.26	-.02	<b>.91</b>	.87		
	P3	.23	.13	.12	.01	<b>.44</b>	<b>.38</b>	<b>.43</b>	-.03	<b>.31</b>	.19	<b>.38</b>	-.05	<b>.91</b>	<b>.77</b>	.90	
	P4	.24	.08	.27	.27	<b>.44</b>	<b>.43</b>	<b>.48</b>	<b>.30</b>	<b>.44</b>	<b>.42</b>	<b>.46</b>	<b>.31</b>	<b>.41</b>	<b>.35</b>	<b>.44</b>	.82

Note: P1: Externalizing; P2: Bullying; P3: Hyperactivity; P4: Internalizing. Figures in italic indicate Cronbach's alphas. Figures in diagonals are same construct–different informant correlations (convergent validity). Figures in solid triangles are different construct–different informant correlations (general divergent validity). Figures in triangles with dashed lines are different construct–same informant correlations (shared method variance component of divergent validity). Bold figures are significant at a  $p < .010$  level, and bold and underlined figures are significant at a  $p < .001$  level.

Table 4

*Convergent/Divergent Validity by Construct and Pairs of Informants in Problem Behaviours*

		C-M	C-F	C-T	M-F	M-T	F-T	Mean by construct <sup>a</sup>
Externalizing	SCDI ( <i>r</i> )	.40	.30	.24	.67	.46	.29	.41
	SCDI > DCDI (%)	83	100	83	100	100	50	86
	SCDI > DCSI (%)	17	17	00	33	17	00	14
Bullying	SCDI ( <i>r</i> )	.10	.12	.10	.59	.35	.14	.25
	SCDI > DCDI (%)	33	33	50	100	33	17	44
	SCDI > DCSI (%)	00	00	00	17	00	00	03
Hyperactivity	SCDI ( <i>r</i> )	.43	.22	.12	.71	.43	.38	.40
	SCDI > DCDI (%)	100	83	50	100	67	83	81
	SCDI > DCSI (%)	33	17	17	67	00	17	25
Internalizing	SCDI ( <i>r</i> )	.08	.09	.27	.41	.30	.31	.25
	SCDI > DCDI (%)	50	17	83	100	50	50	58
	SCDI > DCSI (%)	00	00	17	33	00	17	11
Mean by informant pair <sup>a</sup>	SCDI ( <i>r</i> )	.26	.18	.18	.61	.39	.28	-
	SCDI > DCDI (%)	67	58	67	100	63	50	-
	SCDI > DCSI (%)	13	09	09	38	04	09	-

*Note.* SCDI: same construct-different informant (convergent validity); *r*: correlation; DCDI: different construct-different informant (general divergent validity); SCDI > DCDI: percentage of same construct-different informant correlations exceeding different construct-different informant correlations; DCSI: different construct-same informant (shared method variance component of divergent validity); SCDI>DCSI: percentage of same construct-different informant correlations exceeding different construct-same informant correlations; DCDI and DCSI are the two measures of divergent validity.

<sup>a</sup> Fisher's *z* transformation of the correlations in computing mean correlations was used.

### **Multi-Informant Perspectives: Comparisons between Informants and Relationships with Adoptees' Variables**

Descriptive statistics on social skills and problem behaviours, according to each informant are described in Table 5. Multivariate and univariate results of repeated measure ANOVA are also presented in Table 5. Significant differences between informants were found across all social skills and problem behaviours. Whenever significant differences were found between two different informants and whenever the child was one of the informant pairs, the child's self-report of all social skills, hyperactivity scores and externalizing problems was always more positive, i.e., more skills and less problem behaviours. Contrarily, the child's self-report on internalizing problems was worse than that of his/her mother, father and teacher, i.e. more internalizing problems.



Table 5

*Means, Standard Deviations of Social Skills and Problem Behaviours according to each Informant and Repeated Measure ANOVA*

	Child (C)	Mother (M)	Father (F)	Teacher (T)	Univariate tests and pairwise comparisons			
Constructs	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i>	<i>df</i>	$\eta_p^2$	Pair diff
S1.Communication	2.55(0.52)	2.34(0.41)	2.31(0.39)	2.14(0.53)	14.13***	2.55, 209.45	.15	<u>C</u> -M, <u>C</u> -F, <u>C</u> -T
S2.Cooperation	2.50(0.44)	2.14(0.56)	2.17(0.46)	1.87(0.63)	31.47***	2.59, 212.11	.28	<u>C</u> -M, <u>C</u> -F, <u>C</u> -T, <u>M</u> -T, <u>F</u> -T
S3.Assertion	2.15(0.54)	2.31(0.37)	2.25(0.43)	2.02(0.51)	8.04***	2.58, 211.31	.09	<u>M</u> -T, <u>F</u> -T
S4.Responsibility	2.46(0.43)	2.08(0.60)	2.08(0.51)	1.96(0.62)	18.61***	2.56, 210.28	.19	<u>C</u> -M, <u>C</u> -F, <u>C</u> -T
S5.Empathy	2.53(0.43)	2.46(0.46)	2.34(0.46)	2.05(0.59)	17.89***	2.64, 216.82	.18	<u>C</u> -T, <u>M</u> -T, <u>F</u> -T
S6.Engagement	2.50(0.58)	2.47(0.42)	2.44(0.46)	2.07(0.60)	15.99***	2.37, 194.30	.16	<u>C</u> -T, <u>M</u> -T, <u>F</u> -T
S7.Self-control	1.94(0.68)	1.60(0.63)	1.65(0.55)	1.62(0.63)	7.82***	2.61, 214.02	.09	<u>C</u> -M, <u>C</u> -F, <u>C</u> -T
P1.Externalizing	0.86(0.49)	1.30(0.56)	1.15(0.45)	1.16(0.79)	12.96***	2.25, 184.12	.14	C- <u>M</u> , C- <u>F</u> , C- <u>T</u> , <u>M</u> -F
P2.Bullying	0.78(0.58)	0.60(0.53)	0.53(0.37)	0.85(0.74)	7.18***	2.36, 193.32	.08	<u>C</u> -F, F- <u>T</u>
P3.Hyperactivity	1.37(0.62)	1.78(0.69)	1.63(0.57)	1.59(0.81)	8.31***	2.41, 197.71	.09	C- <u>M</u>
P4.Internalizing	1.18(0.54)	0.60(0.42)	0.59(0.33)	0.83(0.57)	36.37***	2.61, 213.98	.31	<u>C</u> -M, <u>C</u> -F, <u>C</u> -T, M- <u>T</u> , F- <u>T</u>

*Wilk's Lambda* = .10, *F*(33, 50) = 14.02, *p* < .001,  $\eta_p^2$  = .90*Note.* Pair diff represents the significant (*p* < .010) pairwise comparisons. The underlined letters reveal the highest score.\*\* *p* < .010, \*\*\* *p* < .001.

Significant correlations were found between the single reports of adoptees' social skills/problem behaviours and the adoptees' variables. These correlations are reported in Table 6. In relation to the children's age, the older they are the higher the scores of cooperation in teachers' ratings. Moreover, the higher the children's age the lower the scores of externalizing problems and hyperactivity in the school context, as reported by teachers. Being a boy (dummy variable) was negatively correlated to communication, cooperation, responsibility, and self-control, and positively correlated to externalizing problems and hyperactivity, as rated by teachers (Table 6).

Regarding pre-adoption experiences, the past of neglect was significantly negatively correlated to assertion as reported by teachers and positively correlated to internalizing problems as rated by mothers. A surprising finding concerns the child's self-appraisal of assertion, which was positively correlated to the time the child has spent with the birth family. The higher the time spent in care, the higher the children's hyperactivity scores as reported by mothers. In relation to post-adoption variables, the higher the time since adoption, the higher the children's cooperation scores as rated by teachers, and the lower the externalizing problems as rated by mothers and teachers and the hyperactivity scores as reported by mothers. Additionally, more time being taught by the informant teacher was positively correlated to the children's communication and engagement scores and negatively correlated to externalizing and internalizing problems as reported by teachers; and positively correlated to responsibility as reported by fathers and self-control as reported by mothers, and negatively correlated to externalizing and hyperactivity as reported both by mothers and fathers.

### Discussion

In this research, the adopted child's social competence was explored by analysing a set of social skills and problem behaviours. Firstly, and except only for empathy and bullying, the overall social skills and problem behaviours' construct validity was confirmed. High levels of SMV in all social skills and problem behaviours were observed, proving an important effect of the informant in ratings about the adoptee, validating a multi-informant approach in order to reduce the bias of single informants, supporting the study of differences between informants, and showing the context specificity of the social competence.

Table 6

*Correlations between Children's Social Skills and Problem Behaviours According to Four Informants and Adoptees-Related Variables*

		Age	Sex	Past of neglect	Time in birth family	Time in out-of-home care	Time since adoption <sup>a</sup>	Time with teacher
S1	Child	.15	-.07	-.10	.19	-.14	.14	.13
	Mother	.17	-.11	-.14	.14	-.12	.17	.19
	Father	.19	-.08	.06	-.08	-.12	.25	.15
	Teacher	.10	-.34**	-.23	.04	-.16	.12	.28**
S2	Child	.03	-.09	-.08	.11	-.24	.05	.12
	Mother	.24	-.14	-.12	.13	-.13	.25	.27
	Father	.23	-.11	.12	.10	-.09	.25	.21
	Teacher	.29**	-.31**	-.07	.17	-.08	.28**	.20
S3	Child	.01	.10	-.01	.28**	.08	-.08	.12
	Mother	.01	-.02	.02	-.09	-.06	.05	.00
	Father	.14	-.15	.09	-.07	.01	.17	.06
	Teacher	-.14	.01	-.28**	-.08	-.08	-.11	.22
S4	Child	.13	.08	-.11	.20	-.02	.09	.00
	Mother	.19	-.13	.03	.01	-.15	.23	.26
	Father	.13	-.08	.12	-.09	-.14	.19	.29**
	Teacher	.23	-.33**	-.11	.14	-.11	.23	.26
S5	Child	.13	-.08	-.16	.15	-.05	.11	.15
	Mother	-.04	.15	-.09	-.09	-.01	-.01	-.01
	Father	.10	.10	.05	-.09	.07	.12	-.02
	Teacher	.10	.07	-.19	-.03	-.20	.16	.36**
S6	Child	-.09	.06	-.17	-.02	-.15	-.06	.21
	Mother	.11	-.11	-.20	.09	-.19	.13	.31**
	Father	.12	.05	.04	.06	-.14	.15	.17
	Teacher	.17	-.29**	-.07	.12	-.12	.17	.18
P1	Child	-.08	-.05	.13	-.08	.08	-.08	-.02
	Mother	-.25	.21	.23	-.09	.27	-.30**	-.28**
	Father	-.17	.05	.05	-.18	.17	-.17	-.31**
	Teacher	-.34**	.33**	.04	-.19	.07	-.32**	-.28**
P3	Child	.04	-.10	-.03	.08	-.03	-.02	.09
	Mother	-.19	.17	.17	-.01	.29**	-.27	-.31**
	Father	-.15	.14	.14	-.16	-.25	-.17	-.35**
	Teacher	-.30**	.28**	-.02	-.20	.08	-.28**	-.26
P4	Child	.07	-.20	.14	-.07	.04	.09	-.09
	Mother	-.17	.06	.33**	-.01	.22	-.23	-.21
	Father	-.05	-.01	.22	-.07	-.04	-.03	-.16
	Teacher	-.15	-.05	.08	-.01	.22	-.20	-.51***

*Note.* S1: Communication; S2: Cooperation; S3: Assertion; S4: Responsibility; S5: Engagement; S6: Self-control; P1: Externalizing; P2: Hyperactivity; P3: Internalizing.

Neglect: Experience of Past Neglect (coded as 0 “No”, 1 “Yes”); Time Biological Family: Time Spent within Biological Family; Time Care: Time Spent in Care; Time Current Teacher: Years being taught by the Current Teacher. Children’s sex was coded as 0 “Female”, 1 “Male”.

<sup>a</sup> Correlations controlled by the child’s age at adoption placement (age at adoption x time since adoption,  $r = -.94$ ).

\*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

### **Social Skills and Problem Behaviours' Construct Validity**

Informants provided more consistent ratings for certain social skills (cooperation and self-control) than for others (empathy and communication). Empathy had the lowest percentage in the criterion for DV, indicating less distinctiveness from others social skills and confirming non-construct validity, as in Gresham and collaborators' (2010) non-adoption multi-informant study. Probably, the fragility/instability of empathy, as measured by the SSIS-RS, can be understood by its more subjective basis. Conversely, cooperation (more easily and objectively observed) revealed the stronger construct validity, presenting the highest DV in addition to the highest CV, i.e., cooperation was the social skill whose agreement among informants was higher.

Regarding problem behaviours, as in Gresham et al. (2010), convergence was higher for externalizing and hyperactivity than for bullying and internalizing. Internalizing behaviours are less observable and more dependent on others' interpretation than externalizing behaviours, which are clearly more visible and objective (van der Ende et al., 2012). Bullying showed no construct validity. A careful analysis of the bullying items showed that more than 50% of them were shared with the externalizing subscale, which can justify the lack of dissimilarity and questions the relevance of maintaining both as two different constructs.

Results also showed higher cross-informant correspondence in problem behaviours constructs than in social skills. This can be read based on an adult's tendency to overestimate the more salient negative aspects of the child's functioning, such as problem behaviours, and underestimate positive functioning, such as the performance of social skills. This confirms prior research pointing out the competing role of problem behaviours in the child's acquisition/performance of social skills (Gresham, 2016). Finally, an overall strong SMV was found across all social skills and problem behaviours, revealing important method/informant effects in evaluations (Campbell & Fiske, 1959). This finding is not surprising since social competence is context-specific and overall is based on the others' appraisals of individual social behaviour. Nevertheless, in order to totally understand the nature of the interrelationships among contexts, informants and children's behaviours, future research with more sophisticated data analyses (and larger samples) is needed.

### **Multi-informant and Cross-Informant Differences**

The single perspective of each of the four informants was explored and significant differences between mothers', fathers', teachers' and children themselves' evaluations of adoptees' social skills/problem behaviours were found as well as significant correlations between pairs of informants. Some of the informants agreed more on the child's evaluation. As

expected (Rosnati et al., 2010), the highest agreement was found between mother and father who share the home setting and often observe the child in the same social tasks (Dirks et al., 2010) and who are also more likely to discuss their child's behaviours with one another. The second highest agreement between informants was found in pairs of adults (parents-teacher), as previously reported in both non-adoption (Gresham et al., 2010; Renk & Phares, 2004) and adoption research (Tan & Camras, 2011). The least converging results were observed in pairs involving children, indicating that children's self-evaluations did not agree/converge with the perceptions of adults surrounding them, especially with teachers. While a similar finding reported by Gresham et al. (2010) was justified by the differences in scaling, this problem was not raised herein because the same scale (the frequency scale) was used for all informants.

For all social skills (except assertion) and problem behaviours (except internalizing), children provided the highest/lowest scores, respectively, and the most significantly different to adults. Caprin et al. (2017) reported similar results in an adoption study, suggesting potential lesser self-awareness in adoptees with past adversity. A bias of social desirability (Juntilla et al., 2006) could also be involved in adoptees with a strong desire of acceptance in their new family and school microsystems. Moreover, at an age when the ability for reflexive functioning is still developing, it can be difficult for children to rate themselves (Askeland et al., 2017; Ensink et al., 2015). Nevertheless, considering the children's perspective was a strength of this study because it helps to understand children's subjective interpretations about their own skills and problems, and adds an introspective inaccessible view to/from others (Juntilla et al., 2006).

Comparing adult informants (mothers, fathers and teachers), some differences can be read as context dependent and in terms of the different roles played with the child (Renk & Phares, 2004). Except for self-control, the lowest scores in social skills were reported by teachers. Although they are in a better position to compare the adoptees with their non-adopted peers, they observe the child in a context (classroom) that prevents the display of some social behaviours (e.g., engagement skills - "Starts conversations with peers"). On the contrary, the highest ratings of assertion were made by parents, who are in a better position to assess issues such as: "Questions rules that may be unfair"; "Says when there is a problem" (Gresham & Elliott, 2008). It is probably not by chance that assertion was the skill with the lowest reliability in the adult informants. The non-significant differences between parents and teachers in communication, responsibility, self-control, externalizing and hyperactivity may be indicators of a less contextual specificity of these contents (Dirks et al., 2010). The high ratings from adult informants in externalizing and hyperactivity are consistent with previous adoption meta-analytic and single studies (Askeland et al., 2017; Juffer & van IJzendoorn, 2005; Rosnati et al.,

2010). Nevertheless, scores in externalization were significantly different between fathers and mothers, showing the latter to be more sensitive informants about these problems.

In relation to internalizing difficulties, the highest scores were obtained through children's self-reports, in agreement with previous research (e.g., van der Ende et al., 2012). In our findings, parents were the informants who identified fewer internalizing problems. This highlights the importance of both mothers and fathers taking children's perspective into account, and making them aware of the existence of this silent, but quite relevant, problem that interferes with their children's wellbeing and social functioning.

### **Relationships with Adoption-Related Variables**

There were some significant correlations between social skills/problem behaviours and adoption-related variables. Indeed, a pattern of relationships emerged showing that pre-adoption experiences were globally related to lower social skills and higher problem behaviours (lower social competence) in adoptees, whereas post-adoption variables were globally related to higher social skills and lower problem behaviours (higher social competence). This pattern of results depends, however, on the social skill/problem behaviour and the informant. For instance, findings in relation to children's experiences lived within their birth families were contradictory once the experiences of neglect were related to lower scores of children's assertion (rated by teachers) and higher scores of internalizing problems (rated by mothers), whereas the time of exposure to these neglect experiences was positively related to children's self-reports of their assertion skills. Mothers were the only informants for whom there was a (positive) relationship between adoptees' hyperactivity and the time spent in institutional care. Inversely, according to teachers and/or mothers, more time within the adoptive family was correlated with more cooperation and less externalizing and hyperactivity problems, which is consistent with the acknowledgment of adoption as a successful intervention (van IJzendoorn & Juffer, 2006).

An indicator of post-adoption permanency, which was used in this study, was measured by the time the child was taught by the same teacher. Although there is in Portugal a tendency to change teachers every year, at the time of the study, most children could keep the same teacher across the four primary school years. The time that the child was taught by the participating teacher showed a consistent pattern of findings, allowing for the conclusion that this "teacher permanency" can play a positive role in the adoptee's social competence development. The longer the child is with the same teacher the higher his/her social skills and the lower his/her problem behaviours, as reported by the teacher, but also as reported by the parents, showing the need for parents to acknowledge this "teacher permanency" for the development of their

children. In middle childhood, school represents a challenge for children. Academically school is increasingly demanding and peer dynamics require more self-regulation and more social skills.

### Conclusions

This study has three main conclusions. First, the data from a sample of adopted Portuguese children support the use of SSIS-RS to assess social behaviours (skills and problems) that are critical for social functioning. Also, the data call for caution with the subscales assessing empathy and bullying, as they did not achieve the criteria for construct validity. Second, this study reinforces the importance of using a multi-informant approach as it provides a wider and richer perspective than the tunnel vision afforded by any single informant. Each informant has a specific perspective developed in a specific context. It is worthwhile noting the importance of children's self-reports in the assessment of internalizing problems. As indicated by Rosnati et al. (2010), this multi-informant perspective may contribute to changing the view of adopted children's problems and functioning. Third, relationships between adopted children's pre- and post-adoption experiences and their social functioning seems to be of some consistency, although they are dependent on the specific social skills/problem behaviours and on the specific informants. These relationships deserve further research.

### Study's Limitations and Strengths

This study had some limitations. First, even if the MTMM matrix was implemented as a preliminary analysis for a better understanding of informants' mean differences, ensuring the validity of the constructs used, the traditional MTMM approach did not explicitly differentiate SMV from true correlations among constructs. Recent CFA-MTMM approaches can do this, but the high number of SSIS-RS' items/subscales is a limiting condition. A second limitation is the sample recruitment, which was made by invitation, and only those who accepted were the final participants of the study. This is a common limitation in most adoption studies because of the specificity and great confidentiality of this population. Apart from these limitations, this study contributes to knowledge regarding social skills and competing problem behaviours of adopted children. Strengths of the present study included: (a) multiple informants, particularly the child's self-report and both the mother's and father's perspective; (b) construct validity assessment; (c) the inclusion of different domains within social skills which are frequently not addressed in literature; (d) addressing both social skills and competing problem behaviours; (e) the particular population of the study, adopted children, in which empirical evidence of social functioning revealed inconsistent results, and did not include a true multi-informant approach; and (f) the consideration of children's background in others' evaluation of adoptees' social competence.

## **ARTIGO III**

### **ADOPTION-RELATED GAINS, LOSSES AND DIFFICULTIES: THE ADOPTED CHILD'S PERSPECTIVE**

---

#### **Artigo Publicado**

Soares, J., Ralha, S., Barbosa-Ducharne, M., & Palacios, J. (2018). Adoption-related gains, losses and difficulties: The adopted child's perspective. *Child and Adolescence Social Work Journal*. Advance online publication. doi:10.1007/s10560-018-0582-0



### Abstract

Adoption provides stability, loving care, security, and family interactions for children that have been separated from their birth parents. It also entails many challenges and difficulties, especially for adoptees in middle childhood, since feelings of loss can be particularly strong at this developmental stage. Aiming to use empirical evidence to improve adoption-related policies and practices, this study focused on the adoption-related gains, losses and difficulties, poorly explored in adoption research. One-hundred and two children aged 8 to 10, who were adopted from care at different ages, were interviewed using the Children's Interview about Adoption. Data collected on gains, losses and difficulties were analyzed using content analysis. Results showed that adopted children identified four main gains inherent to the experience of being adopted. The most frequent gains were related to being part of a family and experiencing family life. Adoptees identified losses related to their pre-adoption life, particularly birth family loss (parents and siblings), and previous relationships loss (especially school peers). Most adoptees reported facing family and social relationships difficulties in their post-adoption life, such as communicating openly about adoption with the adoptive parents and peers. Findings showed that children's adaptation to adoption is complex, ambivalent and individually experienced. Adopted children need parents and professionals to help them elaborate and make sense of their life story. Important implications for practice and research with adoptees, adoptive parents, adoption professionals/practitioners and school staff were drawn from data.

*Keywords:* adopted children, middle childhood, adoption-related gains, adoption-related losses, adoption-related difficulties, qualitative analysis

### Adoption-Related Gains, Losses and Difficulties: The Adopted Child's Perspective

During middle childhood, the experience of being adopted and the child's adjustment to adoption are essentially characterized by the child's awareness of his/her adoption-related gains, losses, and specific difficulties that emerge in this developmental stage. There is abundant evidence on adoption-related losses based mainly on Brodzinsky's work (e.g., Brodzinsky, 2011, 2014), but research exploring adoption-related gains is nonexistent. Further, there is scarce evidence on adoption-related difficulties that children in middle childhood have to cope with. Therefore, the aim of this study is to explore the experience of adoption-related gains, losses and difficulties, through the voice of Portuguese adoptees aged 8 to 10 years who were adopted at different ages, ranging from two months to eight years. Findings are expected to be helpful in improving adoption-related policies and practices.

Research and clinical experience have suggested that being adopted is associated with many challenges and difficulties (Brodzinsky, 2014; Smith, 2002; Soares, Barbosa-Ducharne, Palacios, & Fonseca, 2017), but an in-depth analysis of the adopted child's point-of-view on these issues is absent. The main adoption-related difficulty that research has identified is the adoption communication process (Barbosa-Ducharne, Ferreira, Soares, & Barroso, 2015, Barbosa-Ducharne & Soares, 2016; Brodzinsky, 2006; Palacios & Sánchez-Sandoval, 2005). Moreover, adopted children need to have the opportunity to communicate openly about adoption and their past in order to cope and make sense of their pre-adoption experiences (Brodzinsky, 2011; Pinderhughes & Brodzinsky, 2019).

As adoption is not a single event in time, but rather an ongoing stage-like process (Jordan & Dempsey, 2013), these specific difficulties are closely related to the developmental ability to understand the meaning and the implications of being adopted (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). As the children develop, their understanding of adoption becomes more differentiated, abstract and hierarchically integrated (Brodzinsky, Pappas, Singer, & Braff, 1981). Middle childhood is characterized by improvements in logical thought, perspective-taking and self-concept development that allow adopted children to differentiate between adoption and birth as two alternative pathways to parenthood, hence to recognize that adoption represents both gaining a new family and losing a previous one (Brodzinsky, 2011; Brodzinsky, Singer, & Braff, 1984). Consequently, children in this stage face the ambivalence of being wanted by adoptive parents and, at the same time, rejected or given away by birth parents (Brodzinsky et al., 1984). These more realistic insights sensitize adopted children to adoption-related losses (Leon, 2002; Nickman, 1985), which, in turn, are core issues in their feelings towards adoption, socio-

emotional adjustment and identity development (Brodzinsky, 2009; Brodzinsky & Pinderhughes, 2002; Grotevant, 1997; Smith & Brodzinsky, 2002).

Based on his clinical and research work, Brodzinsky (2011, 2014) identified different adoption-related losses, emerging in middle childhood but experienced across the adoptees' whole life. The experience of loss is normative for adopted persons, since all adoptees face it in a way or another. However, it is simultaneously unique, as each individual experiences it in a singular way (Smith & Brodzinsky, 1994, 2002). The main adoption-related loss is the separation from birth parents, with whom the adopted child is, at least, genetically connected (Smith & Brodzinsky, 1994, 2002). Closely related to this is the child's loss of birth siblings or extended birth family (Brodzinsky, 2011; Mitchell, 2018). According to Powell and Afifi (2005) these are ambiguous losses, which increase children's feelings of uncertainty and insecurity because they entail the loss of someone who is physically absent but psychologically present. Further, children who had lived in out-of-home care established meaningful and emotional relationships with other significant people that tend to be cut-off when adoption takes place, adding another loss. The absence of a genetic link with the adoptive family can be experienced as a feeling of not fitting into the family, involving a lack of a physical, psychological and/or behavioral identification with the members of the adoptive family (Brodzinsky, 2011). The experience of this adoption-related loss can impair the sense of belonging to the new family. Closely related to this is the child's feeling of lacking genealogical continuity and intergenerational heritage, which is even more common in transracial adoptions (Brodzinsky, 2011). Moreover, Brodzinsky (2014) identified the loss of a meaning maker. Parents are meaning makers for children, i.e., they are the repository of childhood memories that represent a child's early life (e.g., through pictures, videos), which are essential for identity development.

Finally, adopted children experience status loss. Most people consider adoption very positively, but "for others, not for me". In fact, it is still seen as a second-best choice, which can lead to negative attitudes from others, particularly from peers. These microaggressions (Baden, 2016) can make the experience of being adopted difficult (Meese, 2012; Reinoso, Pereda, Van des Dries, & Forero, 2016; Smith & Riley, 2006) and accentuate adopted children's feelings of being different, which can complicate the loss resolution (Brodzinsky, 2011). As stated by Neil (2012), most of the stress-related consequences to being adopted, particularly at this developmental age, is socially built, with an expectation for adopted persons to feel fortunate and grateful, because they were chosen for adoption and, therefore, should not experience loss and grief. This may lead to confusion (Donalds, 2012) and hinder the adopted child's process of grief (Ballús & Pérez-Téstor, 2017; Mitchell, 2018).

Adoption-related losses seem to refer mainly to children's pre-adoption experiences and their impact on the post-adoption period. In turn, children's difficulties associated to these losses and to the experience of being adopted refer more to the post-adoption challenges. Adoption-related experiences are subjective (Neil, 2012) and the way in which each adoptee integrates adoption-related losses, achieves a balance between adoption gains and losses, and copes with adoption-related difficulties serve as the foundation for the child's experience of being adopted during middle childhood, and for the adoptee's identity construction (Grotevant & Von Korff, 2011).

### **The Present Study**

This study aimed to develop an active and interpretive listening of adoptees' understanding of their adoption-related gains, losses and difficulties. Given that the main empirical research on these issues was carried out by Brodzinsky a long time ago, and that emphasis was given mainly to adoption-related losses, the goal of this study is to obtain a more current and balanced perspective on the experience of being adopted during middle childhood, including not only losses, but also gains and difficulties. Our main purpose is to search for the gains, losses and difficulties that adopted children assign to adoption, from their own perspective. A qualitative approach based on interviews rather than on standardized questionnaires or scales, increases the chances of better exploring these subjective experiences. Therefore, Portuguese adopted children, aged 8-10, were asked about the best thing that happened to them because they were adopted (adoption-related gains) and the worst thing that happened to them because they were adopted as well as the difficulties that they faced because they were adopted (adoption-related losses and difficulties).

### **Method**

#### **Participants**

One-hundred and two Portuguese children adopted from care, 59 boys (57.8%) and 43 girls (42.2%), aged 8 to 10 ( $M = 8.79$ ,  $SD = 0.79$ ), participated in this study. They were living with their adoptive families (all Caucasian; 92 two-parent families) for 5.51 years, on average ( $SD = 2.21$ , ranging from 1.00 to 9.40) and they had been adopted at 3.28 years of age, on average ( $SD = 2.21$ , 0.2-8.00). Forty-nine (48%) children had been adopted before the age of 3, 36 (35.3%) between 3 and 5 years-old and 17 (16.7%) at 6 or older. Before adoption, 65 (63.7%) of the children had lived between one to 75 months ( $M = 24.79$ ,  $SD = 19.06$ ) with their birth

families, where 47 (72.3%) had been neglected and five (7.7%) abused. For the remaining children (15) there was no information about the experiences with their birth parents. Thirty-seven (36.3%) adoptees had no living experiences with their birth parents. Furthermore, all children experienced some time living in out-of-home care ( $M = 23.76$  months,  $SD = 15.06$ , 1-66), most of them in institutional care ( $n = 84$ , 92.2%), as it is usual in Portugal. These children went through one to four ( $M = 1.78$ ,  $SD = 0.73$ ) placement changes (change of care contexts) until the adoption placement.

### **Instrument and Measures**

The participants' adoption-related gains, losses and difficulties were analyzed using their answers to three open-ended questions collected through the Children's Interview about Adoption (Barbosa-Ducharme & Soares, 2012). This is a semi-structured interview aimed at school-aged adopted children developed in order to obtain the adoptees' perspective on the adoption process and on the experience of being adopted. Issues such as the adoption concept, the adoption communication process within and outside the family, the experience of being adopted in the school setting, memories about the past and the placement into the adoptive family, and feelings towards birth parents were explored with the adoptee in this interview. Specifically, this study answers the questions: (a) "What was the best thing that happened to you because you were adopted?"; (b) What was the worst thing that happened to you because you were adopted?"; (c) Tell me three things that have been difficult for you related to your adoption". Namely, the first question intended to access the adoption-related gains, and the second and the third one the losses and difficulties related to adoption.

### **Procedures**

The present study is part of a broader research on individual, family and out-of-family predictors of social competence in Portuguese school-aged adoptees, approved by the National Board of Data Protection (3912/2013) and the University's Ethics Committee. A close collaboration with the National Institute of Social Security responsible for adoption all over Portugal, allowed for the selection of the adoptive families within the criteria of the study: the adoptees' age ranging from 8 to 10 and a minimum of a year in the adoptive placement. The present sample represented 61% of all potential children in the target geographical area at the time of the study. Data were collected during home visits where adopted children were interviewed by qualified adoption researchers. Parents signed a consent form, authorizing their child's participation. Besides the parents' authorization, no child participated against his/her will.

Moreover, children could decline to answer any question and could stop the interview at any time. Interviews were audio-recorded.

## Data Analyses

Although a qualitative approach is the major focus of this study, a quantitative analysis is also used to complement qualitative data. Therefore, this study used a mixed methods design in the data analysis process. Children's answers to the three open-ended questions were transcribed verbatim and using NVivo, a qualitative analysis software application, a content analysis was performed. Four independent researchers used open coding to categorize the children's qualitative answers and identify contents emerging from the data. Broader categories in adoption-related gains and losses and difficulties were identified. Similar codes were combined to reduce the large number of codes. The inter-coder reliability was high (90%) and the discrepancies were solved through discussion. Answers were coded twice ensuring their correct combination and consistent application.

The categories obtained were then entered into the IBM SPSS Statistics Program (version 24.0 for Windows), for the quantitative analysis. Particularly, the study explored the relationships between the categories emerged from the qualitative data and the adoptees' sociodemographic characteristics and pre-adoption adversity variables. For such, descriptive statistics, Chi-square's associations, mean differences (*t*-tests for independent samples) and Pearson bivariate correlations were performed. Parametric tests were used, considering the normality of variables and homogeneity of variances.

## Results

### Adoption-Related Gains

**Qualitative data.** From the qualitative analysis of the children's answers to the question "What was the best thing that happened to you because you were adopted?", it was possible to identify four main categories on gains inherent to the experience of being adopted: (a) *Family experience*, (b) *New resources, experiences and care*, (c) *Ecological change/transition* and (d) *New social relationships*.

The first category – *Family experience* – was the most mentioned ( $n = 62$ , 60.8%) and was related to the chance, provided by adoption, to be part of a family and experience family life, with everything involved. Children referred the opportunity of getting to know their family ("Meeting my parents." - C118); spending time and playing with their family ("Being with

them.” - C13; “Playing with me, going to the beach with me.” - C16); and having parents with whom they could identify themselves (“Having parents so similar to me, physically and psychologically.” - C64). Parental love was also identified as the best thing that happened to them: “Knowing that my parents love me.” (C110); “Having a caring mother.” (C120). A 10-year-old boy mentioned being called a son as a sort of love: “...it was when my parents called me son for the first time.” (C10). At last, within this first category, children pointed out the fact of having parents and having a family as an important gain. Children were not referring to gaining a new family, but to the existence of one, because they had never had, or they never felt like they had had one: “Having parents and a family.” (C3); “...Having a father...I have gained a family.” (C16). A 10-year-old girl said that she was sure she had parents for life – “...was knowing that they were going to be my parents forever.” (C4).

The second category of gains ( $n = 25$ , 24.5%) was related to the *New resources, experiences and care* provided by the adoptive family, in comparison to pre-adoption experiences. Associated to material gains, children referred the opportunity of getting things and owning their own objects: “I asked for a PlayStation (...) I asked for things and they gave them to me immediately.” (C74); “I had things just for me, toys...” (C21). Regarding experiences, children mentioned: “...vacations, learning to ride a bike.” (C44). Children also mentioned care as a gain: “(the best thing that happened) ...was my parents who raised me...” (C55); “(parents) that helped me with homework.” (C63); “... helping me have health (...) giving food, giving clothes.” (C119).

The third category – *Ecological change/transition* – was mentioned by 23 (22.5%) children and entails responses that referred to the change itself, from pre-adoption contexts to the post-adoption ones, as a gain: “Having another life, another family.” (C97); “Coming to a new house.” (C99). A 10-year-old boy specifically verbalized “Coming into a new phase.” (C7). Two children reported the exact moment of transition – “Going to the parents’ house for the first time.” (C124); “When I saw the faces of my parents and they said, “Hello daughter, we are your new family, your new parents” (C47) –, and another one reported the cut-off with pre-adoption environments: “...having new parents. Leaving the institution.” (C15). Children compare pre- and post-adoption experiences and seem to consider the discontinuity between the two pathways a gain: “...because I have new parents, the old ones were rubbish.” (C5); “I stopped eating only soup and bread and wearing clothes with holes.” (C23); “Not being stuck in the institution and being able to go outside for a walk.” (C122).

The last gain-related category – *New social relationships* – referred to gaining social relationships, including the extended family and friends ( $n = 10$ , 9.8%): “...having new friends,

aunts and uncles and a grandmother.” (C8). It was interesting to notice that a child understood the fact that classmates invited her more to play as they had interest in her adopted status: “My colleagues started inviting me to play a lot so that they could know more about me being adopted.” (C100).

**Quantitative data.** Eleven from the 102 children (10.8%) did not identify any adoption-related gain. In comparison with children who did so ( $n = 91$ , 89.2%), they were significantly younger,  $t(100) = -3.57$ ,  $p = .002$ ,  $d = -0.90$ , 95% CI [-0.93; -0.24], and had spent significantly lesser time with their birth family,  $t(100) = -3.66$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.78$ , 95% CI [-18.39; -5.20]. Most children ( $n = 61$ , 58.9%) identified one adoption-related gain; the remaining identified two or more gains ( $M = 1.27$ ,  $SD = 0.82$ ). The total number of identified gains was significantly and positively correlated to the time lived with the birth family ( $r = .26$ ,  $p = .010$ ) and the child's age at adoption placement ( $r = .20$ ,  $p = .046$ ). The longer the experience with the birth family and the older the child at placement, the higher the number of adoption-related gains that were identified.

The quantitative analyses also showed that children who reported *New resources, experiences and care* as gains ( $n = 25$ , 24.5%), in comparison with children who did not ( $n = 75$ , 75.5%), had lived more time with their birth parents,  $t(100) = -3.56$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.79$ , 95% CI [-23.36; -6.65], and had had more adversity experiences with them,  $t(85) = -3.95$ ,  $p < .001$ ,  $d = -1.01$ , 95% CI [-1.02; -0.34], had a higher number of pre-adoption placement changes,  $t(100) = -3.10$ ,  $p = .002$ ,  $d = -0.68$ , 95% CI [-0.82; -0.18], were significantly older at adoption placement,  $t(100) = -3.34$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.75$ , 95% CI [-2.59; -0.66], and had a shorter length of adoption,  $t(100) = 2.97$ ,  $p = .004$ ,  $d = 0.69$ , 95% CI [0.48; 2.43]. This adoption-related gain was significantly associated to the child's gender,  $\chi^2(1) = 4.48$ ,  $p = .034$ ,  $\phi = -0.21$ , showing that boys had a higher probability of mentioning this gain. In relation to the other gains-related categories, no significant differences were found.

### Adoption-Related Losses and Difficulties

**Qualitative data.** Children answered the question “What was the worst thing that happened to you because you were adopted?” and the request “Tell me three things that have been difficult for you related to your adoption”. The initial qualitative analyses differentiated losses and difficulties, however, since the categories for both contents were very similar, they were merged and, therefore, will be presented together. Five categories emerged: (a) *Family relationship difficulties*, (b) *Birth family loss*, (c) *Social relationships difficulties*, (d) *Loss of social relationships*, and (e) *Adversity experience*. Although in a holistic view these categories



referred to pre- (*b*, *d* and *e* categories, mentioned by 46% of the participants) and post-adoption experiences (*a* and *c*, mentioned by 66%), it is worth analyzing each of the five categories.

The first category, *Family relationship difficulties*, was mentioned by 50 children (49%). Within the family interactions, adoption communication seemed to be the hardest family task, mentioned as an adoption-related difficulty by 37 children. It involves difficulties as knowing s/he is adopted – “I felt a little bit sad to know that only my friend and I were adopted, and the others were not.” (C80) – and lacking information about birth family – “...I do not know where they live.” (C82); “Not knowing if they are dead or alive. Not knowing if I have siblings.” (C83); “Not knowing why my mother/my parents decided to leave me at the institution” (C53 and C117). Children reported feelings of discomfort associated to conversations they have with their adoptive parents about adoption: “Feeling ashamed to talk about adoption with adoptive parents.” (C41); “I don’t have courage to tell them (adoptive parents) everything, everything, everything...” (C81). An 8-year-old boy said it was very difficult “to talk about adoption, because I always think about my birth parents.” (C97).

Some children also indicated the moment of placement and the adaptation to adoption/adoptive parents as difficulties: “Fear of not knowing where I was going.” (C48); “I did not like my parents, now I do, and when I saw the whole family I was nervous.” (C5); “It was difficult to adapt to the house, to the bed, because I could have nightmares” (C15). An 8-year-old girl specifically said it was difficult to get close to her father, she was afraid of him, because at the institution there were just ladies and no men (C29). A 10-year-old boy specifically said he was afraid that his adoptive parents would leave him: “Thinking that these parents are going to leave me” (C10).

The second category, *Birth family loss*, was mentioned by 33 children (32.4%). It includes loss of parents, loss of siblings and family rejection: “Not knowing my birth parents, not remembering them.” (C11); “Thinking about my (birth) mother at school, how long I had not seen her, if I could see her.” (C58); “Not knowing my birth sister” (C118); “Not seeing my brothers and sisters” (C12); “Leaving brothers and sisters, leaving them sad.” (C33); “...was being rejected (...) by the family that gave me life.” (C71); “Knowing that my parents did not want me. I was left in an institution when I was seven days old” (C65); “Realizing that I had a mother who did not like me.” (C67). Some specific answers deserve a special mention, namely, a 9-year-old boy that said, “Separating myself from my birth siblings” (C90), as if he was the one who took the decision of being apart. An 8-year-old boy showed preference for the new family environment, desiring it for his brothers/sisters: “I would have preferred my birth parents to have given my siblings to these parents to take care of.” (C97). Other children presented a

more forgiving vision of the separation, “Because my parents were poor and couldn’t take care of me.” (C2). At last, a child seemed to be linked to the birth family and to the adoptive one, fantasizing about spending time with both: “Having lost the other family, I would also like to be with the other one. They could join the two.” (C87).

The answers of 21 children (20.6%) formed the third category, *Social relationships difficulties*: “It was difficult to adapt to new friends, because I was used to friends at the other place (institution)” (C15); “Shame of going to new things, for example, a new school.” (C123). Some children specifically reported the difficulty of revealing their adoption and talk about it with friends: “...telling friends I’m adopted.” (C13); “My friends always saying my ‘true parents’.” (C64). Others described episodes in which school peers bullied them because they were adopted: “The first time they teased me (...) they knew I was adopted and started to make fun of me. I was 3 years old and felt bad” (C30). Some children also said they were set aside by their school peers: “...not talking to me, a friend of mine, because I’m adopted.” (C20); “My friends not playing with me.” (C32); “...Kicking me out of the group.” (C109). At last, there was a child who reported being treated with privilege because she was adopted: “A boy started to play more with me because I was adopted!” (C100), although that special treatment was motivated by her friend’s curiosity “don’t pass the ball to her if she doesn’t tell us things about herself” (C100).

The fourth category, *Loss of social relationships*, was indicated by 12 children (11.8%): “Saying goodbye to my friends.” (C90); “No longer being with my best friend at the Centre.” (C68). Some children also reported the loss of schoolmates “Losing a friend who liked me, who was at my school when I was in a foster family” (C123).

The last category, *Adversity experience*, containing mentions to previous adversity as intimately connected to adoption, appeared in 12 children (11.8%): “Thinking I was going to die because I was abandoned, a bad man was going to kill me.” (C20); “Having a mother who was on drugs.” (C67); “The possibility of having no family and staying there (institution) all my life, not having parents, not knowing the world, not knowing the school and not having friends.” (C82); “I went to many families, always going in and out of homes” (C2). Two children seemed to still be suffering from previous adversity, one remembered the hospital, had dreams, shudders and, because of it, it seemed, he did not like to hear the word adoption (C106). A boy had nightmares about previous adversity impacting on the present, namely about his birth mother stealing him, knocking down the door and taking him far away (C21).

**Quantitative data.** Sixty-eight children (66.7%) could not identify the worst adoption-related thing that had happened to them because they were adopted. There were no significant

differences (in adoptees' characteristics and past circumstances) between children who were able to identify the worst thing and children who were not. Regarding difficulties related to adoption, 16 children (15.7%) did not identify any. Once again, no significant differences were found between children who identified difficulties and those who did not.

Children who mentioned losses and difficulties related to the life before adoption (*birth family loss, loss of social relationships and adversity experience*) had lived significantly longer with their birth families than children who did not mentioned these kinds of losses/difficulties,  $t(100) = -2.06$ ,  $p = .043$ ,  $d = 0.41$ , 95% CI [-15.56; -0.27]. Within this group, children who referred birth family loss, were significantly older than children who did not,  $t(100) = 2.13$ ,  $p = .036$ ,  $d = 0.44$ , 95% CI [0.02, 0.67].

Quantitative analyses also showed a significant association between the loss of social relationships and the child's gender,  $\chi^2(1) = 4.91$ ,  $p = .027$ ,  $\phi = -0.25$ . There were more boys, than those randomly expected, experiencing this loss. Moreover, loss of social relationships was mentioned by older children at adoption placement,  $t(100) = 3.11$ ,  $p = .002$ ,  $d = 1.08$ , 95% CI [0.74; 3.33], children with shorter length of adoption,  $t(100) = -3.04$ ,  $p = .003$ ,  $d = -1.07$ , 95% CI [-3.28; -0.69], longer time spent in out-of-home care,  $t(100) = 1.04$ ,  $p = .005$ ,  $d = 1.16$ , 95% CI [4.05; 21.77], more adverse experiences in their birth family,  $t(85) = 3.06$ ,  $p = .007$ ,  $d = 0.80$ , 95% CI [0.15; 0.82], and more pre-adoption placement changes,  $t(100) = 2.42$ ,  $p = .017$ ,  $d = 0.79$ , 95% CI [0.10; 0.96]. Concerning adversity experience, there were no significant differences in adoptees' characteristics and past circumstances between children who mentioned this category and children who did not. Regarding difficulties related to children's post-adoption life (*family and social relationship difficulties*), there were no significant differences between children who reported them and children who did not.

## Discussion

The aim of the present study was to perform an in-depth exploration of the gains, losses and difficulties that 8-10 years-old Portuguese adopted children expressed about their adoption. Regarding adoption-related gains, participants identified the benefits of belonging to a family, the new resources, experiences and care provided by the new family, the positive change associated with it, and the establishment of new social relationships. Overall, children valued relational and affective gains, in accordance with the literature and research showing the enormous need of loving and caring attention these children have, due to their past of adversity, and the recovering role of a positive adoptive family setting (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019).

One of the most striking findings is the adopted children's perception that, perhaps for the first time in their lives, their right for a family had been respected. Some children were able to recognize that the adoption link is permanent, presenting a good understanding of adoption (Brodzinsky et al., 1984), and recognizing themselves as part of a family structure, playing the role of sons and daughters who should be protected and cared for by their parents. According to Brodzinsky (2011), the experience of being physically, temperamentally or behaviorally dissimilar to family members is common among adoptees. Therefore, when children can actually identify themselves as family members and develop a sense of permanence and belonging, they value it as a gain.

When asked about adoption gains, participants in this study were requested to think about the pre-adoption experiences they had and compare them to their present life. Thus, it makes sense that children with a more adverse and prolonged past identified more adoption-related gains, in contrast to what happened with children who did not identify any gains. Participants were able to clearly identify the discontinuity between pre- and post-adoption experiences, and the gains associated with this ecological change (Palacios, 2009). Specifically, these children seem to value the individualized resources, experiences and care provided by the new family setting.

Regarding adoption-related losses and difficulties, more than half of the participant children, with a very positive view of their adoption experience, could not identify the worst adoption-related aspect. However, this finding needs to be interpreted cautiously, as it may occur because these children may not feel supported and validated in grieving their losses and dealing with their difficulties, opting for silence. If this is the case, this study serves the purpose of acknowledging the risk of adopted children feeling ignored, misunderstood and unsupported (Brodzinsky, 2011; Mitchell, 2018).

The rest of the children in this study identified adoption-related losses and difficulties regarding both their life before adoption (birth family loss, loss of social relationships and adversity experience) and their post-adoption experience (family and social relationships difficulties). Children who identified losses and difficulties related to the past had spent more time living with the birth family, implying separations and the cut-off of significant relationships and, therefore, a more acute experience of these losses (Brodzinsky, 2011). The qualitative analysis of the participants' discourse highlighted the complexity of these ambiguous losses, reflecting the difficulty of grieving for persons that are physically absent but psychologically present in the children's thoughts and feelings (Power & Afifi, 2005).

According to previous research, the current study stressed the fact that birth family loss, involving loss of parents and siblings, is the main adoption-related loss, particularly relevant in middle childhood (Brodzinsky, 2011, 2014; Leon, 2002; Nickman, 1985; Smith & Brodzinsky, 1994, 2002). Children who identified this loss were older than children who did not, which seems understandable considering the older children's capacity to differentiate birth and adoption and to recognize that gaining a family implies having lost a previous one (Brodzinsky, 2011; Brodzinsky et al., 1984). Nevertheless, there were no differences between those who acknowledged the birth family loss and those who did not, regarding the length of adverse experiences in their birth family, the amount of time spent in out-of-home care, the number of pre-adoption placement changes, the age at adoption placement and the length of adoption. Therefore, no specific pre-adoption circumstances led to the expression of this type of loss. In accordance to Smith and Brodzinsky (1994, 2002), the birth family loss seems to be inherent to the experience of being adopted.

The loss of pre-adoption social relationships was also frequently reported by participants, especially those who were late adopted. According to Brodzinsky (2011), it is common for adoptees who stayed longer in care to report stronger relationships with non-relative caregivers before adoption. These individuals were sources of emotional security, perhaps the first ones that these children ever experienced.

It is interesting to note that, when children were asked about the worst thing that happened to them because they were adopted and the difficulties that adoption had brought to their lives, they included pre-adoption adverse experiences in their answers, as if these were a consequence of adoption. Children's understanding of adoption and the meaning making of their personal experience of being adopted brings together pre- and post-adoption experiences. Finally, it is worth noting that, since this study included only domestic same-race adoptions, the losses reported by Brodzinsky (2011, 2014) related to transracial adoptions were not identified.

The gender differences found in the current study were related to both gains and losses. When compared to girls, boys seemed to assign more value to material gains and reported more frequently the loss of previous social relationships. Although in the Neil's (2012) study, girls were considered to have a more advanced expression of their adoption-related feelings, there is no clear evidence of whether and how gender matters in the child's experience of being adopted. These gender differences deserve further attention from researchers.

Regarding postadoption-related difficulties, the placement, adaptation and construction of a relationship with parents seemed to be more difficult for late adopted children. When a child is late-adopted and, therefore, exposed to adversity for a longer period, it becomes more difficult

for him/her to trust an adult due to his/her negative expectations, increasing feelings of uncertainty about the unknown. These specific findings highlight how crucial it is to prepare each child for adoption, and closely support the establishment of the parent-child relationship.

Within family interaction difficulties, adoption communication emerged as a relevant issue, as adoption research has stated (e.g., Brodzinsky, 2011; Pinderhughes & Brodzinsky, 2019, in press). This difficulty is greater the earlier the child is adopted, owing to adoptive parents' difficulties in revealing adoption and in openly communicate about it, throughout the child's development (Barbosa-Ducharne et al., 2015; Barbosa-Ducharne & Soares, 2016; Palacios & Sanchez-Sandoval, 2005). This difficulty can be closely related to what Brodzinsky (2011, 2014) named the loss of a meaning maker. Adoptive parents should be the meaning makers of their child's life story, through an open adoption communication, regardless of whether or not they have any information about their child's past. Without memories related to their past and without opportunities to openly discuss adoption, past adversity, birth parents, and the feelings involved throughout the process with their adoptive parents, adoptees will have great difficulties in making sense of their past experiences and childhood.

Children also pointed out difficulties associated to their current social relationships/interactions. Discussing adoption with friends seemed to constitute a difficulty, especially when the child is not ready to talk, explain or answer questions about adoption. Additionally, when s/he is the only adopted child in class, feelings of being different and, consequently, the fear of others' reactions intensify (Baden, 2016; Soares et al., 2017). In fact, at this developmental stage, most of the stress related to being adopted is socially dependent (Neil, 2012). When adoptees recognize that their peers may have negative attitudes about adoption or towards them because they were adopted, they are experiencing "status loss" (Brodzinsky, 2011, 2014). This type of loss accentuates feelings of non-acceptance and difference that can destabilize adoptees' self-esteem and identity, namely, feelings towards the adoptees' school experience of being adopted (Soares et al., 2017). Through an open family adoption communication, adoptive parents can help their children coping with these negative social reactions.

Finally, it is worth mentioning the individual differences found in the way adoptees experience and express their adoption-related gains, losses and difficulties. Children's discourse varied in content and intensity. These differences are surely related to the heterogeneity among adoptees and to the variety of their adoptive families.

## Implications for Practice and Research

This study has important policy and practice implications for all of those surrounding adopted children. Findings proved that adoption-related interventions should be child-centered, individualized whenever possible/appropriate, in order to address each adopted child unique experiences.

Adoption professionals need to be adoption-competent, that is, having specific training and personal sensitivity to work empathically with these children. This work entails preparing children for adoption placement and their separation from previous contexts and relationships. Results also note the importance of preserving emotional connections between children and previous significant caregivers and peers. Besides this, findings indicate that, during the period of children's placement and the first months spent with the adoptive family, adoption professionals should focus their support not only on the family as a whole, but specially on children's efforts to adapt, trust, bond and deal with their fears. Special attention needs to be given to the adopted child in the adoptive environment, both in the family and at school. Social workers and psychologists working in post-adoption services should help adopted children talk and reflect on losses and gains related to their adoption in order to give a positive meaning to the experience of being adopted.

Regarding adoptive parents, findings highlight the importance of being well prepared for the challenges their developing children might face, particularly during their school years. This will allow parents to help adoptees cope with their adoption story. Essentially, parents need to know what their children are likely to understand and be able to establish and maintain an open communication within the family. This implies validating and normalizing children's curiosity and feelings, encouraging all sorts of questions, conversing in a safe and loving atmosphere, avoiding children's feelings of discomfort, and restraining negative judgments/being respectful about birth parents and children's heritage (Brodzinsky, 2006). To sum up, it is crucial to work on the reflexive functioning ability of prospective adopters and adoptive parents, both before and after the child's placement. This will allow them to see their own child's perspective.

Results of this study reveal the urgent need to work alongside with teachers and school staff, in order to avoid microaggressions (Baden, 2016), specially coming from peers. It is important to involve parents in this work, promoting an open communication between the family and the school, and helping them in the task of supporting children build effective coping skills to deal with negative social reactions. School psychologists and school social workers can mediate the relationship between the school setting and the adoptive family. They can also play an important role in the socialization of adoption with the school staff, teachers and schoolmates.

Finally, findings highlight the relevance of the socialization of adoption-related losses (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). The social acknowledgement of the adoptees' adoption-related losses will help parents, teachers and professionals to interpret children's behavior and feel more empowered to support children manage separation, loss and the associated distress, throughout the grieving process.

### **Conclusions**

No adopted child chooses to be adopted. However, adoption is an important event in adopted children's lives, to which they have to give meaning. In addition to pre- and post-adoption circumstances, which vary from one adoptee to another, the way each child makes meaning of these experiences is very personal. The present study gives a voice to Portuguese children adopted from care, aiming to achieve an in-depth analysis of their adoption-related gains, losses and difficulties.

Overall, findings proved that gains and losses/difficulties are closely related, justifying the consideration of both dimensions when accessing children's adoption-related experiences. The way in which gains and losses were accessed may constitute a shortcoming of this study, since children were not asked about these concepts in a straightforward way. Indeed, questions were set trying to overcome the children's cognitive limitation in understanding abstract notions of losses and gains. As added values, this study: a) gave voice to the adopted child, resorting to a qualitative approach based on face-to-face interviews, in a large and representative sample of 8-10-year-old Portuguese adoptees; b) used a mixed methodology combining qualitative and quantitative analyses; c) filled-in a gap in adoption literature/research; d) focused attention not only on adoption-related losses, but also on gains and difficulties and e) drew relevant implications for adoption professional practice.



## **ARTIGO IV**

### **ADOPTED CHILDREN'S EMOTION REGULATION: THE ROLE OF PARENTAL ATTITUDES AND COMMUNICATION ABOUT ADOPTION**

---

#### **Artigo Publicado**

Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., & Pacheco, A. (2017). Adopted children's emotion regulation: The role of parental attitudes and communication about adoption. *Psicothema*, 29(1), 49-54. doi:10.7334/psicothema2016.71

## Abstract

**Background:** Acknowledgement/rejection of adoption related differences and communication about adoption are two of the most relevant features of the adoptive family dynamics. The present study focuses on the role played by these two variables on the adoptees' emotion regulation. **Method:** The adoptive parents of 70 school-aged children participated in the study. **Results:** Data showed that participant parents perceived their adopted children's emotion regulation as adequate. In relation to family dynamics, the acknowledgment of the adoption specificities significantly predicted the emotion lability/negativity of the adoptees, simultaneously mediated by the emotional quality of and the parental satisfaction with the communication about adoption. Furthermore, there was an indirect effect of early adversity on the adopted child's emotion lability. **Conclusions:** These findings provide new insight into adopted children's emotional development, highlighting the importance of the family environment and pre-adoption experiences.

*Key-words:* emotion regulation, adoption, acknowledgment/rejection of differences, communication about adoption

## Adopted children's emotion regulation: The role of parental attitudes and communication about adoption

Adoption researchers are actively challenged by the identification of the factors and processes related to the variability of psychological adjustment in adoptees (Palacios & Brodzinsky, 2010). The current paper addresses this challenge by exploring the influence of the adoptive family context on the child's emotion regulation.

Emotion regulation is related to the monitoring, evaluation and adjustment of emotional reactions (Thompson, 1994). Specifically, emotion regulation involves the awareness, understanding and acceptance of emotions and the ability to control impulsive behaviors and act accordingly, when faced with negative emotions. Furthermore, it implies the competence to use strategies regulating the emotional responses which are suitable for most individual goals and environment requirements (Gratz & Roemer, 2004). Emotion lability/negativity is related to the promptness with which the child reacts to emotion-eliciting stimuli and to the difficulty to recover from negative emotional reactions (Dunsmore, Booker, & Ollendick, 2013).

Emotion regulation research has highlighted the importance of contextual variables, especially socialization strategies within the family (Calkins & Hill, 2007). The way in which parents express emotions or respond to their children's emotions, provides opportunities for children to observe regulation practices and significantly influences their socio-emotional competence (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Halberstadt, 1986; Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013).

One of the interesting characteristics of adoptees is the discontinuity between previous and post-adoption experiences. Normally, the former implies stimulation deficits and lack of positive interactions with attachment figures, with negative influences on the understanding of the child's own and others' emotions, as well as on emotion expression and regulation (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Consequently, late adoption, with prolonged exposure to adversity, has been identified as an important risk factor (Palacios & Sánchez-Sandoval, 2005).

The adoptive family dynamics, the relationships within the family and the way in which adoption related tasks are dealt with are relevant factors for the adopted child's recovery and development (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002). As suggested by Tarroja (2015), adoptees' experiences should be considered in the context of their adoptive family dynamics rather than related to their adoption status per se.

Despite the popularity of emotion regulation in psychological research (Cole, Martin, & Dennis, 2004) and the association between early experiences, emotion regulation and psychological adjustment (Eisenberg et al., 2010), emotion regulation in adoptees has not been empirically analyzed. In this paper, this important psychological construct is addressed in relation to two specific features of adoptive families considered of special relevance in adoption research: acknowledgment/rejection of adoption related differences and communication about adoption.

Kirk's pioneer work (1964) recognized the breach between parents rejecting and acknowledging adoption related differences, suggesting that these different attitudes predict adoptive family dynamics and the adopted child's development. Whereas the rejection of differences denies adoption specificities and the adoptees' specific needs, the acceptance of differences implies the acknowledgment of these same specificities and needs, although an exaggerated acknowledgment or insistence of adoption specificities (i.e., exclusive focus on differences) can create a dysfunctional family environment (Brodzinsky, 1987).

Communication about the adoptees' origins and adoptive identity has also been recognized as one of the most specific processes of adoptive families' dynamics. It directly reflects the way in which adopters acknowledge/reject adoption related differences and their ability to address the adoptees' needs, with emotionally attuned communication about adoption (Brodzinsky, 2006) playing a critical role. Abundant research has shown that this style of communication promotes better self-esteem, less problem behaviors and a better psychological development (e.g., Barbosa-Ducharne, Ferreira, & Soares, 2012; Brodzinsky, 2006). Although the role of the satisfaction with communication about adoption has not been directly analyzed, data related to satisfaction with open adoption showed that what most contributes to the adolescent's behavior is not the type of contact, but rather the adoptive family's satisfaction with this contact (Grotevant, Rueter, Von Korff, & González, 2011).

The main purpose of this study is to analyze the way in which the adoptive family's acknowledgement/rejection of adoption related differences and communication about adoption influences adopted children's emotion regulation. Specific goals are to: (a) study the adopted children's emotion regulation and explore the relationship with early adversity (measured in terms of time in the birth family, length of institutionalization and age at adoption); (b) study the adoptive family dynamics, exploring the relationship between the acknowledgement/rejection of adoption related differences and the communication about adoption; and (c) identify the predictors of the adopted child's emotion regulation.

## Method

### Participants

The adoptive parents of 70 school-aged Portuguese children participated in this study. Families were selected from the National Adoption Database and the selection process was made in terms of (a) age of adoptees ranging from 8 to 10 years, and (b) at least a year after adoptive placement. All potential participants were firstly contacted by the local adoption agency and those who accepted to participate were approached by the research team. At the time of data collection, this sample represented 40% of the whole population of adoptees with the set target age in the geographical area ( $N = 176$ ).

In two-parent families (90%), the parent who spent more time with the child was defined as the cooperating participant. Thus, the participants of this study included 50 mothers (71.4%) and 20 fathers (28.6%) aged 35-56 ( $M = 45.80$ ,  $SD = 4.90$ ) with 12.91 years of schooling ( $SD = 4.90$ , range 4–23). The children were 8 to 10 years at the time of study ( $M = 8.96$ ,  $SD = 0.79$ ) and had spent 2.50 to 9.40 years at their adoptive homes ( $M = 5.81$ ,  $SD = 1.95$ ). Their average age at adoption was 3.19 years ( $SD = 1.98$ , range 0.30–7.00). Thirty-five (50%) were adopted before the age of 3 years; 26 (37.1%) were adopted between 3-5 years; nine (12.9%) were adopted at the age of 6 or older. Before adoption, these children had spent, on average, 14.74 months in the birth family ( $SD = 18.46$ , range 0.00–72.00) and had been in institutions from three to 66 months ( $M = 23.70$ ,  $SD = 14.90$ ).

### Instruments and Measures

**Emotion Regulation Checklist (ERC).** The ERC (Shields & Cicchetti, 1997) is a 23-item adult-report measuring the perception of the child's ability to modulate his/her emotional arousal on a 4-point Likert scale (1 = *never* to 4 = *almost always*). The scale is divided into two subscales. The Emotion Regulation (ER) subscale includes eight positive items (higher scores correspond to better regulation) assessing aspects of emotion understanding, empathy and adaptive regulation (e.g. "Can say when she/he feels sad, angry or mad, fearful or afraid"). Emotion Lability/Negativity (ELN) includes 15 negative items (higher scores correspond to higher lability) assessing angry reactivity, emotional intensity, inflexibility, lability and dysregulated negative affect (e.g. "Is easily frustrated"). Additionally, a composite score of a single emotion regulation criterion (Emotion Regulation Composite Score [ERCS]) was created by the authors of the scale. In previous research, the scale showed good convergent validity with similar measures (Shields & Cicchetti, 1997), as well as good reliability for ERCS and the ELN

subscale (between .72 and .96), although lower for the ER subscale (between .52 and .83) (e.g. Shields & Cicchetti, 1997). Similarly, in the current sample, Cronbach's alphas were .60 (ER), .82 (ELN) and .80 (ERCS). Due to low internal consistency of the ER subscale, only the ELN subscale and ERCS were used for this study. As in other studies (e.g. Kim & Page, 2013), the ELN subscale was used as an index of emotion dysregulation and the ERCS was used as an index of positive regulation (negative items were reverse-scored). The correlation between the ELN subscale and ERCS was very high and negative ( $r = -.94, p < .001$ ) and the  $t$ -value for the paired-sample  $t$  test was 10.99 ( $p < .001$ ). There is statistical basis for saying that these two scores are inversely related, but significantly different.

**Acknowledgment/rejection of adoption related differences.** This content was explored by means of five dichotomic questions inspired by Kirk (1964): is it necessary to develop extra competences in adoptive parenting; is it more difficult to be an adoptive parent than a non-adoptive one; do adopted children have needs that non-adoptees do not have; do adopted children need more affection than non-adoptees; do adopted children have concerns that non-adoptees do not have. Parents who replied affirmatively were questioned about the type of competences, difficulties, needs and concerns. Lower scores corresponded to the rejection of adoption related differences, whereas higher scores indicated greater acknowledgment of these differences.

**Communication about adoption within the family.** Inspired by previous research (Brodzinsky, 2006; Neil, 2003), this content was explored by means of nine items evaluated on a 7-point Likert scale: communication frequency, communication openness, parents' and children's feelings at first conversation about adoption, parents' and children's comfort in adoption communication, parents' and children's easiness in talking about the child's past, parental satisfaction in communicating with the child. Scores close to 1 indicate less open, frequent and satisfactory communication, whereas scores close to 7 indicate the opposite.

## Procedure

This research was approved by the Ethics Committee of the University and the National Board of Data Protection (3912/2013). Data were collected during home visits after obtaining the adopters' informed consent.

## Data Analysis

SPSS Version 23 was used for data analysis. The first step was to test the assumption of normality using the Kolmogorov–Smirnov test and the criteria of skew and kurtosis values lower than three and eight, respectively (Kline, 2005). Results revealed no normality violation. Statistical procedures included descriptive analysis, mean differences (*t* test and ANOVA with Gabriel post-hoc test), Pearson correlations, cluster analysis, regression and mediation analyses. Pearson correlations were used to analyze the relationships between variables, reduce data, check for multicollinearity, and test mediation models.

A two-step cluster analysis was employed to identify groups of families regarding the acknowledgment/rejection of adoption related differences. This method had the advantage of accepting categorical variables and was performed using the log-likelihood as the distance measure and the Schwarz's Bayesian Clustering Criterion.

Data analysis showed that adoption communication variables were closely interrelated and, in order to reduce the number of variables for analyses, some of them were aggregated to form two composite variables. *Emotionally Attuned Communication* (EAC,  $\alpha = .78$ ) is a combination of six closely inter-correlated variables (parents' and children's feelings during first communication, comfort in communication about adoption, easiness in talking about origins) in which correlations range from .30 to .67. *Communication Frequency/Openness* (CFO,  $\alpha = .55$ ) comprises frequency and openness of communication ( $r = .38, p = .001$ ). *Parental Satisfaction with Communication about Adoption* (PSCA) is treated as a single variable because it was, in fact, correlated with most of all the other variables.

Finally, Preacher and Hayes' (2008) bootstrapping method was used for estimating direct and indirect effects of possible mediators. Ordinary least squares (OLS) regression is recommended for sample sizes that are not large enough for structural equation modelling. These analyses were conducted with PROCESS macro (Hayes, 2013) which computes the effects of the independent variable on each of the serial mediator(s) (*a* path), the effects of the mediator(s) on the dependent variable (*b* path), and the total (*c* path) and direct effects (*c'* path) of the independent variable on the dependent one. Then, bootstrapping estimates the total and specific indirect effects of the independent variable on the dependent one through the mediator(s). Mediation is demonstrated when the indirect effect is significant and the confidence intervals do not cross zero, indicating that it is significantly different from zero at a  $p < .05$ . A significant total indirect effect indicates that the independent variable influences the dependent one by means of the whole group of mediators. A specific indirect effect through one of the mediators

reveals that, within the model, the influence of the independent variable on the dependent one occurs through that specific mediator variable.

## Results

### Adopted Children's Emotion Regulation

Results showed high scores in ERCS ( $M = 3.05$ ,  $SD = 0.33$ , range 2.17–3.74) and average scores in ELN ( $M = 2.06$ ,  $SD = 0.43$ , range 1.20–3.33). There were no differences in the child's ERCS and ELN according to the parent's gender,  $t(68) = 0.57$ ,  $ns$ ;  $t(68) = -0.89$ ,  $ns$ . The child's ERCS and ELN were not significantly correlated to the parents' age ( $r = -.08$ ,  $ns$ ;  $r = .02$ ,  $ns$ ) or schooling ( $r = -.20$ ,  $ns$ ;  $r = .22$ ,  $ns$ ). There were no statistically significant differences in ELN,  $t(68) = 0.85$ ,  $ns$ , nor in ERCS,  $t(68) = -1.14$ ,  $ns$ , according to the child's gender. Furthermore, ELN and ERCS were not significantly correlated to the time spent in the birth family, age at adoption, time in the adoptive family and child's age. Nevertheless, the time spent in institutions was positively correlated to the child's ELN ( $r = .25$ ,  $p = .035$ ) and thus this variable was controlled in subsequent analyses.

### Family Dynamics

**Acknowledgment/rejection of adoption related differences.** According to 64.3% participants, adoptive parents should develop extra parenting skills related to family adaptation and attachment development, communication about adoption, acceptance/understanding of the child's past and coping with social stigma, among others. Adoptive parenting was evaluated as more difficult by 47.1% parents (in relation to attachment development, communication about adoption, search for origins and adoption process). Regarding adoptees' needs, 61.4% considered that adopted children have more needs than non-adoptees in emotional development, adoptive identity, health and education. Nonetheless, only 14.5% participants believed that more affection should be given to an adoptee than to a non-adopted child. Finally, 84.3% parents assumed that adoptees have more concerns than non-adopted children, related to curiosity for past history, fear of rejection/abandonment by the adoptive family, social discrimination/prejudice and acceptance of adoptive status.

The cluster analysis allowed for the identification of four groups of families according to the acknowledgment/rejection of adoption related differences. Table 1 presents the characterization of the clusters. Based on this characterization, a new variable was computed, *Acknowledgment of Differences* (AD), which reflects a continuous increase in acknowledgment



of differences on a 4-point scale. Parents belonging to cluster 1 were given a score of 1 (less acknowledgment/more rejection of differences); parents in cluster 2 were scored 2; parents in cluster 3 scored 3 and parents belonging to cluster 4 scored 4 (more acknowledgment/less rejection of differences).

AD did not significantly differ according to the parent's,  $t(67) = 0.60$ , *ns*, nor the child's gender,  $t(67) = 0.17$ , *ns*. It also did not significantly correlate with the parent's age ( $r = -.08$ , *ns*), but rather with their schooling ( $r = .36$ ,  $p = .003$ ). AD was higher for children with more time in the birth family ( $r = .27$ ,  $p = .026$ ), placed older in the adoptive family ( $r = .36$ ,  $p = .002$ ) and with shorter time after placement ( $r = -.32$ ,  $p = .008$ ). AD was not significantly correlated with the child's age ( $r = .09$ , *ns*) nor the time spent in institutional care ( $r = .23$ , *ns*).

Table 1

*Cluster Analysis*

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4	
	<i>n</i> = 11		<i>n</i> = 15		<i>n</i> = 18		<i>n</i> = 25	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Child's specific needs		100		100		100		100
More difficult to be parent		91		53		100		100
More parenting skills		100		100		50		84
More affection		100		100		78		76
Child's specific concerns		64		80		89		92

*Note.* Variables are presented in order of importance to the formation of the clusters, not previously defined by the researchers.

**Communication about adoption.** The variables EAC ( $M = 5.15$ ,  $SD = 1.39$ ), CFO ( $M = 5.28$ ,  $SD = 1.20$ ) and PSCA ( $M = 6.20$ ,  $SD = 1.16$ ) allowed for the characterization of the adoption communication process and were positively inter-correlated: EAC-CFO ( $r = .53$ ,  $p < .001$ ), CFO-PSCA ( $r = .31$ ,  $p = .010$ ), EAC-PSCA ( $r = .38$ ,  $p = .001$ ). Considering all the sociodemographic variables, only correlations between EAC and parents' schooling ( $r = -.29$ ,  $p = .017$ ) and PSCA and parents' schooling ( $r = -.42$ ,  $p < .001$ ) were statistically significant.

**Child's Emotion Regulation and Family Dynamics: Relationships**

Table 2 presents the overall correlations matrix. ELN, AD, EAC and PSCA were significantly inter-correlated. These variables will be used in upcoming analysis.

Table 2

*Inter-correlations between Variables*

	ELN	ERCS	AD	EAC	CFO	PSCA
ELN	1					
ERCS	-.94***	1				
AD	.24*	-.21	1			
EAC	-.34**	.31**	-.29*	1		
CFO	-.13	.13	-.02	.53***	1	
PSCA	-.58***	.56***	-.28*	.38**	.31*	1

*Note.* ELN – Emotion Lability/Negativity; ERCS – Emotion Regulation Composite Score; AD – Acknowledgment of Differences; EAC – Emotionally Attuned Communication; CFO – Communication Frequency/Openness; PSCA – Parental Satisfaction with Communication about Adoption.

\*  $p < .050$ . \*\*  $p < .010$ . \*\*\*  $p < .001$ .

### Predictors of Emotion Lability/Negativity

Based on the above inter-correlations, in order to verify that the adoptive family dynamics predicts the adoptee's emotion regulation, a hierarchical multiple regression was conducted, using ELN as dependent variable and AD, EAC and PSCA as predictors (Table 3). The final model explained 36% variance observed in the child's ELN,  $R^2 = .36$ ,  $F(3, 65) = 12.12$ ,  $p < .001$ . The hierarchical regression showed that, in each stage, the explained variance decreased and reduced the contribution of the previous predictors. According to Holmbeck (1997), conditions to suspect the existence of mediating variables were present.

Table 3

*Predictors of Emotion Lability/Negativity in the Adopted Child: Hierarchical Regression Model*

Variables	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$
AD	.10	.24*	.06	.15	.02	.06
EAC			-.10	-.32**	-.05	-.14
PSCA					-.19	-.51***
$R^2$	.06		.15		.36	
$F$	4.26*		5.92**		12.12***	

*Note.* \*  $p < .050$ . \*\*  $p < .010$ . \*\*\*  $p < .001$ .

**Test of double mediation model.** Based on the previous findings, an OLS path analysis regression was conducted to test the mediator effect of EAC and PSCA in the relationship between AD and ELN. Figure 1 presents the proposed conceptual model, as well as the different

paths and direct/indirect effects on the dependent variable. The total effect of AD on the child's ELN is significant ( $c = 0.10, p = .04$ ), although there was no evidence that AD influenced the dependent variable (ELN) regardless of its effect on the mediators' influence (direct effect [ $c'$ ] =  $0.02, p = .57$ ). The hypothesis of mediation was proven by the analysis of indirect effects: the total indirect effects were significant because the confidence intervals did not cross zero (BCa 95% CI [0.02, 0.14]). Considering all the possible paths (see Figure 1), the only significant path was  $AD \rightarrow EAC \rightarrow PSCA \rightarrow ELN$  (BCa 95% CI [0.002, 0.06]), which proved the double mediation hypothesis. AD only had a significant impact on the child's ELN through the EAC and PSCA, and only in the presence of both mediators.

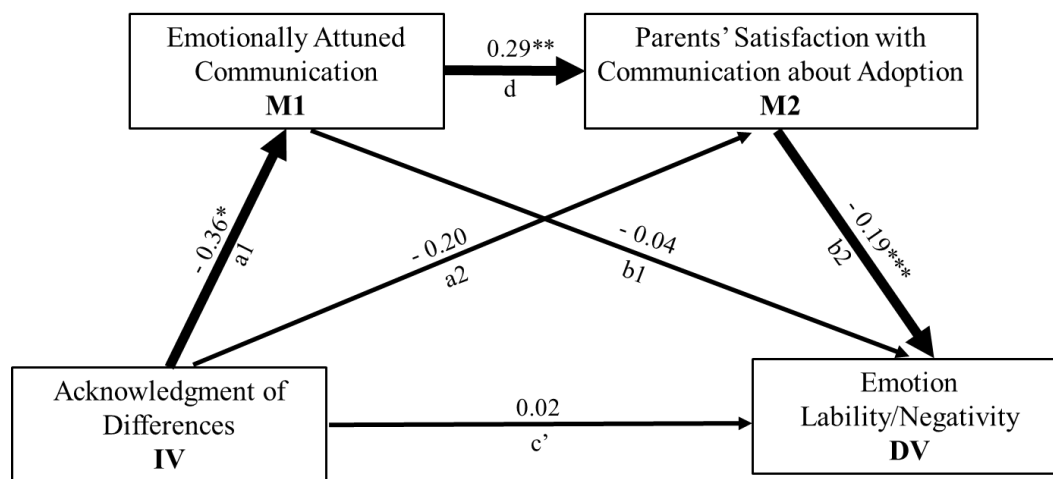


Figure 1. Schematic representation of the multiple mediator model

## Discussion

This study explored the impact of adoptive family dynamics (acknowledgement/rejection of adoption related differences and communication about adoption) on the adoptee's emotion regulation, which is an essential component of emotional development not explored so far in adoption research. The findings permit a better understanding of the family's influence on adopted children's development.

The first goal was to study adopted children's emotion regulation and to explore its relationship with early adversity. The scores in both general emotion regulation and emotion lability/negativity were adequate, indicating that for the average adopted child this important dimension is not particularly problematic. Also, results indicated that the longer the institutionalization, the higher the child's emotion lability/negativity. This was the only direct link between early adversity and emotion lability. Nevertheless, the negative impact of past

adversity was more complex than expected. Although variables defining early adversity, such as the time spent in the birth family, and the age at adoption, were not directly related to the dependent variable, they were significantly correlated with the independent variable acknowledgment of differences, which in turn predicted the emotion lability. This finding is consistent with the existing research about the interrelated nature of the indicators of early adversity (Juffer et al., 2011) and suggests that the length of institutionalization can be considered a global indicator of adverse experiences prior to adoption.

The second goal was to explore the relationship between the two independent variables. Significant relationships between the acknowledgement of differences and the quality of adoption related communication, as measured by emotional attunement and parental satisfaction, were observed, but in a direction (negative correlations) opposing the one suggested by Kirk (1964). This suggests that the acknowledgement of differences does not follow a continuum where the highest score is more positive, but rather a dimension where the highest score implies an insistence on adoption related differences that is no longer an adaptive family coping, as indicated by Brodzinsky (1987). Moreover, higher scores in differences acknowledgement were related to later adoption and less time in the adoptive family, as found by Palacios and Sánchez-Sandoval (2005). A later placement probably makes the adoption related differences more visible (making the acknowledgment of differences more likely), and less time in the adoptive family could imply less opportunities to build family relationships, including a richer communication. The implication is that the variables defining the quality of family life are interrelated, but the specific relationships depend on the characteristics of its members, age at adoption and time after placement is particularly relevant in the case of adoptive families.

Adoptive parents with longer schooling showed higher acknowledgment of differences, but also poorer quality of communication about adoption. Perhaps, more educated parents have more exposure to adoption related information, but this does not automatically translate into more emotionally attuned and more satisfactory behaviors, at least in terms of communication about adoption. The implication would be that, at least in adoptive families, parents' schooling, per se, is not a good predictor of the quality of family dynamics.

Finally, this study aimed to identify the predictors of the child's emotion regulation. Results showed that the parents' acknowledgement of adoption related differences and communication about adoption were significant predictors of the child's emotion regulation. Through a more emotionally positive communication about adoption and more parental satisfaction with it, an acknowledgment of differences that does not insist on the specificities of adoption significantly predicted less emotional lability/negativity in the adopted child. It is worth

noting the simultaneous presence of both mediators in order to produce a significant effect: parents' attitudes (in this case, acknowledgement of differences) are relevant insofar as they translate into specific behaviors (emotional attunement of communication about adoption) and feelings (satisfaction with adoption communication). Similarly to non-adoptive families (Eisenberg et al., 2010; Kim-Spoon et al., 2013), adoptive family dynamics and emotionality play an important role in the child's emotional development. In agreement with their specificity, this study highlights the importance of adoption related tasks and their impact on the emotion (dis)regulation of the adoptee. It also confirms the importance of a detailed understanding of the adoptees' individual experiences, since the characteristics of family experiences significantly contribute to the variability among adoptees. This endorses that adoptees' experiences should be analyzed in the context of family dynamics rather than related to adoption status per se (Tarroja, 2015).

The sample size ( $N = 70$ ) can be considered a shortcoming of this study. Nevertheless, it is comparable to similar research in this field. A better sample distribution according to age at placement would have been desirable, since the number of adoptees aged 6 or older when adopted is rather scarce, but it does reflect Portuguese adoption figures. Important concepts, such as the acknowledgement/rejection of adoption related differences, are poorly studied in adoption research as well as in this article, and require a more complex methodological approach in further studies.

## **ARTIGO V**

### **ADOPTED CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE: THE INTERPLAY BETWEEN PAST AND PRESENT INFLUENCES**

---

#### **Artigo Aceite para Publicação**

Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., Moreira, M., Fonseca, S., & Cruz, O. (*in press*) Adopted children's social competence: The interplay between past and present influences. *Family Relations*.

## Abstract

**Objective:** To explore potential postadoption moderators of the link between preadoption experiences and adoptees' social competence.

**Background:** In the context of the limited and inconsistent knowledge about adopted children's social competence, our hypotheses concern the interplay between preadoption parental neglect and adoptive parents' emotion socialization practices.

**Method:** With adopters as informants, the social competence of 97 Portuguese school-aged children was evaluated in terms of social skills and competing problem behaviors (using the Social Skills Improvement System-Rating Scale). Children's preadoption experiences (using a sociodemographic questionnaire) and parental emotion socialization (evaluated by the Coping with Children's Negative Emotions Scale) were also assessed.

**Results:** Time since adoption and unsupportive adoptive parents' responses moderated the relationship between preadoption parental neglect and adoptees' social skills. Unsupportive adoptive parents' responses exacerbated the effects of preadoption neglect. This moderation was stronger with longer postadoption time.

**Conclusions:** Added to preadoption parental neglect, unsupportive adoptive parenting accentuates the risks for adoptees' social competence.

**Implications:** Adoptive parents should be informed that socialization practices concerning children's negative emotions are associated with adopted children's social competence.

*Keywords:* adopted children, emotion socialization, parental neglect, problem behaviors, social competence, social skills

### Adopted Children's Social Competence: The Interplay between Past and Present Influences

The socioemotional development of adoptees is particularly interesting as a group due to the contrast between adversity experienced prior to the adoptive placement and positive experiences in their adoptive families (Palacios & Brodzinsky, 2010). Many studies have been designed to analyze the negative effects of early adversity on physical, cognitive, and behavioral development, as well as the catch-up processes triggered by the new family environment (e.g., van IJzendoorn & Juffer, 2006), but much less is known about how pre and postadoption socioemotional experiences interact to shape adoptees' social functioning, particularly their social competence. This study was designed to examine the link between preadoption neglect and adoptees' social competence, by testing the moderating role of both adoptive parents' emotion socialization practices (supportive and unsupportive parenting) and the length of the adoptive parent–child relationship.

## Background

### Social Competence among Adopted Children

Social competence has been conceptualized as an evaluative term based on others' judgments about the performance of social tasks (Gresham, 1986, 2016). Social skills are the building blocks for children's social competence and the basis of those judgments. As part of this conceptualization, social skills can be influenced or blocked by problem behaviors (e.g., the ability to make new friends can be hampered by social withdrawal behaviors). Within this framework, the operationalization and assessment of social competence should consider both dimensions: social skills and their competing problem behaviors (Gresham, 2016).

Research about adoptees' social skills is limited and inconsistent, and sometimes even contradictory. Some studies indicate that, when compared to their nonadopted peers, school-aged adoptees show lower social skills (e.g., Caprin, Benedan, Ballarin, & Gallace, 2017). Others report more similarities than differences between adoptees and nonadoptees when compared to institutionalized children (e.g., Palacios, Moreno, & Román, 2013). Still others have observed developmentally typical (Glennen & Bright, 2005) or higher (Tan & Camras, 2011) social skills in adopted children. Also, a cross-sectional study (Julian & McCall, 2016) identified higher social skills in children than in adolescents, whereas a longitudinal one (Sonuga-Barke, Schlotz, & Kreppner, 2010) reported increases in social problems from 6 to 11 years of age.

Palacios et al. (2013) suggested methodological reasons to explain these research inconsistencies, as different studies use diverse social dimensions, instruments, samples, and



informants. For example, some refer mainly to social skills (e.g., Tan & Camras, 2011), whereas others focus on problems with peers (e.g., Sonuga-Barke et al., 2010). In addition, international adoptees have been studied, with contradictory findings depending on the country of origin (Glennen & Bright, 2005; Julian & McCall, 2016; Sonuga-Barke et al., 2010; Tan & Camras, 2011). Participants' age at the time of assessment has also differed, ranging from kindergarten to secondary school (Julian & McCall, 2016). In an attempt to overcome the challenges these methodological differences and their mixed findings present, in this study we consider both social skills and problem behaviors in a sample of domestic Portuguese adoptees whose age is relatively homogeneous (8–10 years).

Regarding adopted children's problem behaviors, research findings have been more consistent. Meta-analyses have identified a higher presence of problem behaviors in adoptees than nonadoptees, with more incidence of externalized than of internalized difficulties (Askeland et al., 2017; Juffer & van IJzendoorn, 2005).

**Preadoption-related influences.** In Portugal, parental neglect is the most prevalent form of child maltreatment within the birth family (experienced by 71% of the children who are placed in out-of-home care; National Institute of Social Security, 2018). Parental neglect has detrimental effects on children's social outcomes because parents persistently fail to meet their children's physical, educational, social, and emotional needs (Hildyard & Wolfe, 2002). However, the impact of early parental neglect on adopted children's social competence has received limited attention from researchers (cf. Tan, 2006).

When parental neglect is followed by institutionalization, structural neglect is frequently involved, adding another risk factor for children (van IJzendoorn et al., 2011). In Portugal, 97% of children in out-of-home care are placed in institutional care (National Institute of Social Security, 2018). Although these institutions meet children's basic needs and protect them from parental abuse, they are inadequate in providing a consistent and responsive caregiving environment (Rodrigues & Barbosa-Ducharne, 2017). This aspect is key for socioemotional development, particularly for social competence, as attested by the postinstitutionalized children's problems with indiscriminate social behavior (Soares et al., 2014) and social withdrawal (Baptista et al., 2013).

The child's age at adoption placement is one of the most important variables in adoption research (e.g., Juffer & van IJzendoorn, 2005) and it is an indicator of the length of exposure to early adversity. The child's age at adoption has been negatively correlated to adoptees' social skills (Julian & McCall, 2016; Tan & Camras, 2011) and positively to problem behaviors (Merz & McCall, 2010).

**Postadoption-related influences.** Once placed in adoptive families, children show marked developmental improvements (van IJzendoorn & Juffer, 2006). However, there is limited knowledge of the processes that may promote or inhibit children's recovery pathways. In the social competence domain, research using nonadoption samples has identified parents' emotion socialization practices as a key contributor (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

Parental management of the child's emotions provides opportunities for the child to observe, learn, and experience emotions (Morelen, Shaffer, & Suveg, 2016). Through modeling, coaching, and contingent responsiveness, parental emotion socialization contributes to emotion outcomes (expression, understanding, and regulation), which in turn are assumed to influence children's social competence (McDowell, Kim, O'Neil, & Parke, 2002). In nonadoption research, supportive parental responses have been associated with better parental and teacher ratings of school-aged children's social skills, whereas unsupportive responses have been linked to lower social skills and more problem behaviors (Alves & Cruz, 2011; Baker, Fenning, & Crnic, 2011; Eisenberg et al., 1996). In adoption research, Herrera (2014) showed that unsupportive responses by adoptive parents contribute to externalizing problems in postinstitutionalized intercountry adoptees. However, although research has shown that the adoptive family environment is associated with adoptees' control and understanding of emotions (Garvin, Tarullo, van Ryzin, & Gunnar, 2012; Soares, Barbosa-Ducharne, Palacios, & Pacheco, 2017), the impact of parental emotion socialization, particularly supportive and unsupportive parental responses, on the adoptees' social skills has not been studied. It is also in this context that the relevance of length of the adoptive parent-child relationship, as a measure of exposure to the new caregiving context, needs to be considered.

**Moderating role of postadoption parenting.** Adoption research has shown that past and present experiences interact in complex ways. Pitula, DePasquale, Mliner, and Gunnar (2017) indicated that early institutional deprivation predicts problems with peers only in the context of low adoptive parenting quality. The moderating role of parenting quality has also been seen in the relationships between accumulative preadoption risks and adoptees' adaptive behavior (Kriebel & Wentzel, 2011) as well as indiscriminate friendliness (Garvin et al., 2012). Herrera (2014) ascertained the moderating role of unsupportive adoptive parents' responses in the link between some adoptee characteristics and his or her externalizing problems.

## The Present Study

This study was developed with a sample of Portuguese children adopted from care within an age-restricted range of 8 to 10 years. The development of social competence begins in infancy, but it is essentially in the school setting and during middle childhood that skills learnt at home are put into practice in social interactions with peers. Aiming to contribute to a better understanding of school-aged adopted children's social competence, in this study we explored both pre and postadoption predictors, as well as considered the interplay between past and present influences. Within preadoption influences, we were particularly interested in parental neglect due to scant research with adoptees and because most Portuguese children in out-of-home care had been neglected by their birth families (National Institute of Social Security, 2018). As a key postadoption influence, we considered adoptive parents' emotion socialization practices, particularly how parents respond to their children's negative emotions, a consideration that is nearly absent in adoption research. Furthermore, we recognized the importance of the length of the adoptive parent-child relationship.

Based on the aforementioned research evidence, we expected that:

- H1: More preadoption adversity (existence and longer length of neglectful experiences in the birth family, more time spent in out-of-home care before adoption, and older age at adoption placement) will statistically predict adoptees' lower social competence (less social skills and more competing problem behaviors). We expect that the length of institutionalization will be an added risk on top of adversity in the birth family.
- H2: Higher supportive, lower unsupportive parental responses and longer adoptive parent-child relationships will statistically predict adoptees' higher social competence (more social skills and less problem behaviors). We expect that postadoption experiences will predict social competence over and above the studied preadoption experiences.
- H3: Adoptive parents' emotion socialization practices and time since adoption will be individual moderators of the link between preadoption parental neglect and adoptees' social competence (social skills and problem behaviors). We expect that supportive parental responses act as protective factors by mitigating the negative effect of preadoption parental neglect on adoptees' social competence, whereas unsupportive adoptive parents' responses intensify this negative effect. Additionally, we expect that this moderating role of parental responses (supportive and unsupportive) is stronger as the time after adoption increases. In addition to

more supportive or unsupportive parenting, we expect that a longer time since adoption buffers or exacerbates, respectively, this relationship.

## Method

### Procedures

These data are part of a broader adoption study approved by the Ethics Committee of the University of Porto and the National Board of Data Protection. A close collaboration with the National Adoption Agency allowed for the selection of adoptive families according to two criteria: (a) adoptees between 8 and 10 years of age, and (b) at least a year after adoptive placement. All families in the most populated district in Northern Portugal who met the inclusion criteria were contacted. The final study sample ( $N = 125$ ) represented 74.9% of all potential families (the remaining refused to participate or could not be reached due to outdated contact information). The present sample ( $N = 97$ ) corresponds to the participants from whom we have full information on the studied variables. Adoption professionals made the first contact with families. Data collection was conducted at each family home by trained interviewers, who safeguarded all ethical principles and the participants' confidentiality. The father and the mother answered the questionnaires individually and separately. Each parent signed an informed consent for voluntary participation and, as usual in Portugal, did not receive any financial compensation.

### Participants

The adoptive parents of 97 Portuguese families (86 different-sex two-parent families and 11 single mothers) participated in this study. As is the case with all adoptions in Portugal, the adoptive parents were unrelated to the children they adopted. Parents were 36 to 59 years of age ( $M = 45.4$ ,  $SD = 4.4$ ), and they had between 2 and 23 years of formal schooling ( $M = 12.4$ ,  $SD = 4.4$ ). These parents (all Caucasian) adopted 97 Portuguese children (96% Caucasian), including 58 boys (59.8%) and 39 girls (40.2%), all 8 to 10 years of age ( $M = 8.7$ ,  $SD = 0.8$ ) at the time of the study. Children were domestically adopted from the public child welfare system between 0.2 and 8.0 years of age ( $M = 3.1$ ,  $SD = 2.2$ ), and at the time of assessment they had been in their adoptive families between 1.0 and 9.4 years ( $M = 5.6$ ,  $SD = 2.2$ ). Prior to adoption, they had spent between 0 and 75 months ( $M = 15.3$ ,  $SD = 19.6$ ) with their birth families, and, according to adoptive parents, 44 children (45.4%) had suffered experiences of neglect with their birth parents (vs. 53 children without preadoption parental neglect experiences). Out of the 53 children without neglect experiences, 40 had no living experiences with their birth families because they had been placed in out-of-home care immediately after birth, and 13 had suffered other kinds of

negative experiences while living with their birth families (e.g., physical abuse). Additionally, as is typical in Portugal (National Institute of Social Security, 2018), 90.7% of the adoptees in the sample ( $n = 88$ ) were placed in institutional care before adoption compared to 9.3% ( $n = 9$ ) who were in foster families. Regardless of placement type, the children had spent between 1 and 60 ( $M = 22.0$ ,  $SD = 14.5$ ) months in out-of-home care before adoption.

## Measures

**Adoptees' social competence (dependent variable, DV).** The child's social competence was evaluated with the parent form of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008a), which includes two scales. The social skills scale (46 items: e.g., "Makes eye contact when talking," "Questions rules that may be unfair," "Makes friends easily," "Resolves disagreements with you calmly;"  $\alpha = .96$  in this study) includes communication, cooperation, assertion, responsibility, empathy, engagement, and self-control skills. The problem behaviors scale (31 items: e.g., "Has temper tantrums," "Bullies others," "Acts without thinking," "Withdraws from others;"  $\alpha = .93$ ) includes externalization, bullying, hyperactivity/inattention, internalization, and autism-related behaviors. Each parent indicated how often the child showed each skill and behavior, with response options ranging from *never* (scored as 0) to *almost always* (3). Total scores represent the sum of all the items (46 for social skills; 31 for problem behaviors), with higher scores indicating more social skills (maximum raw score: 138) and more problem behaviors (maximum: 93). In the absence of Portuguese norms, raw scores were used to compare our findings with original norms (for the same age group and using sex-combined norms). In Gresham and Elliott (2008b), mean raw scores ( $-1\ SD < M < +1\ SD$ ) ranged from 80 to 117 for social skills and from 4 to 29 for problem behaviors.

**Child's preadoption experiences (independent variables, IVs).** The child's past was operationalized through: (a) having (or not having) experienced neglect within the birth family, (b) time lived within the birth family, (c) time spent in out-of-home care before adoption, and (d) the child's age at adoption placement (time in birth family plus time in out-of-home care). This information was obtained from the adoptive parents using a sociodemographic questionnaire. Preadoption parental neglect as it, was assessed in this study, refers to the lack of supervision and family monitoring; exposure to deviant parental models; and failure in providing for the child's development in all its domains, including health, education, socioemotional development, nutrition and safety.

**Adoptive parents' responses to child's negative emotions (IVs).** Parental responses to

negative emotions was evaluated using the 72-item Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES; Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). It includes 12 hypothetical scenarios of a child's daily or common activity that evoke negative emotions (e.g., "If my child falls off his/her bike and breaks it, and then gets upset and cries . . .") followed by six parental reactions to each scenario (e.g., "I would remain calm and not let myself get anxious," "I would comfort my child and try to get him/her to forget about the accident") that represent distinct ways of coping with the child's negative emotions. Response options for each item ranged from *very unlikely* (1) to *very likely* (7).

The six parental reactions assessed correspond to the six subscales of CCNES. Three of them (problem-focused, emotion-focused, and expressive encouragement) form the positive/supportive responses scale ( $\alpha = .96$ , in this study) and correspond, respectively, to the degree to which parents help their children in finding solutions for their problems, respond with strategies that help their children feel better, and accept and encourage children's expression of negative emotions. The others (minimization, punitive, and distress) form the negative/unsupportive responses scale ( $\alpha = .95$ ) and correspond to what extent parents: minimize/devalue children's negative emotions, respond with punitive reactions to control the expression of children's negative emotions, and feel distress when their children express negative emotions. As in Fabes et al. (1990), mean response scores were calculated within each subscale across the 12 items. Although widely utilized (Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff, & Dudeney, 2017), to our knowledge, there are no available norms for CCNES. Supportive and unsupportive parental responses and the length of the adoptive parent-child relationship were the variables that characterized the child's postadoption-related experiences.

## Data Analyses

Data were analyzed using the IBM SPSS Statistics for Windows v24. Results (for parents' responses to children's negative emotions and parents' reports of adoptees' social competence) were explored using the mean score of mothers and fathers combined (when both were available). This was done given (a) the aim of analyzing parents' emotion socialization practices as an adoptive family variable; (b) strong correlations between mothers and fathers in the evaluation of their children's social competence (social skills,  $r = .76$ ,  $p < .001$ ; problem behaviors,  $r = .76$ ,  $p < .001$ ); (c) moderate to strong correlations between mothers and fathers in their responses to the children's negative emotions (supportive responses,  $r = .37$ ,  $p = .001$ ; unsupportive responses,  $r = .56$ ,  $p < .001$ ); and (d) the higher reliability of variables when using

the mean score of both parents ( $.93 < \alpha < .96$ ) compared to individual mother and father variables ( $.86 < \alpha < .94$ ).

Neither univariate normality violations nor extreme outliers were found in the data. Given that the 3.5% of missing values regarding adoptee's social skills can be ignored (Kline, 2011), mean substitution was used to deal with these incomplete data (Hawthorne & Elliott, 2005). Cohen's (1988) effect size interpretation benchmarks were followed. Preliminary to the main analyses, descriptive statistics and Pearson's bivariate correlations were performed.

To test the pre and postadoption predictors of adoptees' social skills and problem behaviors, two multiple linear regressions were calculated. These data met numerous assumptions for this analysis: normal distribution, error homogeneity (graphically validated), error independence (acceptable Durbin Watson figures: 1.66 and 1.78), and non-multicollinearity (validated with figures of tolerance and variance inflation factors). Finally, moderations (interaction between IVs) and conditional effects were tested using the PROCESS macro for SPSS (Hayes, 2013), which calculates all the necessary products between variables, estimates the best-fitting ordinary least squares regression model, probes the interaction, and provides the conditional effects. In particular, Model 1 (simple moderations) and Model 2 (two additive moderators; Hayes, 2013) were tested. Each analysis used a bootstrapping approach with 5,000 resamples, and statistical significance was assessed using 95% bias-corrected CIs. Unstandardized regression coefficients are reported.

An a priori statistical power calculation using G\*Power (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007)—based on an alpha ( $\alpha$ ) of .05, a beta ( $\beta$ ) of .20, a medium effect size ( $f^2$ ) of .15 (Cohen, 1988), and increasing from a baseline of five predictor variables (a simple moderation of time since adoption) to seven predictors (adding two additional moderators)—yielded a recommended sample size of 92. Our sample of 97 respondents provided sufficient power to detect an effect size ( $f^2$ ) of .14 and larger with an alpha ( $\alpha$ ) of .05, a beta ( $\beta$ ) of .20, and when adding two predictors to five predictors already in the model.

## Results

Descriptive and correlational statistics between DVs and pre and postadoption IVs will be presented as preliminary analyses to the regression models. The results obtained from the two hierarchical regressions (for pre and postadoption predictions of social skills and problem behaviors), testing H1 and H2, will be displayed. Finally, the test of moderations (H3) will be presented, firstly exploring the three simple moderations of postadoption IVs (supportive or unsupportive responses and the time since adoption, separately) and secondly testing jointly two moderators (supportive or unsupportive responses and the time since adoption, additively).

Table 1

*Descriptive Statistics and Correlations Among Study Variables (N = 97)*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Covariates													
1. Child's current age (years)	8.7	0.8	8–10	–									
2. Child's gender (male) <sup>a</sup>	–	–	0, 1	-.02	–								
Predictor variables													
3. Time in birth family (months)	15.3	19.6	0–75	.30**	-.16	–							
4. Neglect experience within birth family <sup>b</sup>	–	–	0, 1	.23*	-.06	.68***	–						
5. Time in out-of-home care (months)	22.0	14.5	1–66	-.02	.15	.22*	.39***	–					
6. Age at adoption placement (years)	3.1	2.2	0.2–8.0	.22*	-.05	.85***	.72***	.69***	–				
7. Time since adoption (years)	5.6	2.2	1.0–9.4	.13	.04	-.77***	-.65***	-.70***	-.94***	–			
8. Supportive responses	5.1	0.9	2.3–6.5	.17	-.01	-.17	-.02	.02	-.12	.18	–		
9. Unsupportive responses	3.2	0.9	1.5–6.0	.09	-.09	-.10	-.18	-.01	-.07	.10	.37***	–	
Outcome variables													
10. Social skills	103.6	16.54	65–133	.32**	-.02	-.03	-.21*	-.22*	-.15	.26*	.19	-.11	–
11. Problem behaviors	29.2	12.8	4–69	-.33**	.10	-.04	.07	.31**	.14	-.26*	-.03	.24*	-.72***

Note. <sup>a</sup>Dummy variable (female = 0; male = 1). <sup>b</sup>Dummy variable (0 = without preadoption neglect, 1 = with preadoption neglect).

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .



### **Preliminary Analyses: Descriptive and Correlational Statistics**

Descriptive statistics are presented in Table 1. For social skills, adoptees reported mean raw scores ( $M = 103.6$ ,  $SD = 16.5$ ) near the norm reported by Gresham and Elliott (2008b), and only 10.3% ( $n = 10$ ) had raw scores more than 1  $SD$  below the normed mean. For problem behaviors, adoptees also reported mean raw scores ( $M = 29.2$ ,  $SD = 12.7$ ) near the reported norm, although 47.4% ( $n = 46$ ) scored more than 1  $SD$  above the normed mean. There were no meaningful differences between two-parent and single parent families.

Correlations between all study variables are also presented in Table 1. Social skills were statistically and positively correlated to the children's age at time of assessment; that is, the older the children, the higher their social skills. For this reason, children's age was included in the hierarchical regression models as a covariate. Contrariwise, social skills were statistically and negatively correlated to preadoption parental neglect and to the time they spent in out-of-home care, showing that the less the time spent in out-of-home care, as well as the absence of neglect experiences, the higher the adoptees' social skills. In relation to postadoption experiences, social skills were statistically correlated with time since the adoption. Children who had been adopted longer tended to have a higher level of social skills.

Adoptees' problem behaviors were statistically and negatively correlated to the children's age, and age was therefore included in the problem behaviors model as a covariate just as it was in the social skills model. In relation to preadoption experiences, the only statistically significant correlation was a positive relationship between problem behaviors and time spent in out-of-home care. Finally, time since adoption was negatively, and unsupportive parenting was positively, correlated with problem behaviors.

### **Hierarchical Regressions Predicting Adopted Children's Social Competence (H1 & H2)**

Two hierarchical regressions were carried out separately for social skills and problem behaviors to test H1 and H2, respectively. The six predictors were sequentially entered into the models in four blocks, or steps: (1) child's age, (2) child's preadoption parental neglect experience, (3) time spent in out-of-home care, and (4) postadoption experiences: supportive and unsupportive adoptive parents' responses and time since adoption. Parental neglect and time in out-of-home care were entered in different blocks to explore the impact of time in out-of-home care over and above the influence of the parental neglect (added risk). The child's age at adoption and time spent in the birth family were not included due to multicollinearity problems. Results are displayed in Tables 2 and 3.

Table 2

*Hierarchical Multiple Regression Analysis for Predicting Adoptees' Social Skills (N = 97)*

Step and predictor variables	$R^2$	$\Delta R^2$	$B$	95% CI	$\beta$	$t$	$p$
Step 1	.10	.10					.001
Child's current age			6.95	[2.75, 11.15]	.32	3.29	.001
Step 2	.14	.04					.001
Neglect experience <sup>(presence)</sup>			-6.65	[-13.09, -0.21]	-.20	-2.05	.043
Step 3	.16	.02					.001
Time in out-of-home care			-0.18	[-0.41, 0.06]	.16	-1.51	.135
Step 4	.24	.08					< .001
Time since adoption			-0.50	[-3.22, 2.21]	-.07	-0.37	.714
Supportive responses			4.54	[0.51, 8.56]	.24	2.24	.028
Unsupportive responses			-4.83	[-8.51, -1.15]	-.27	-2.60	.011

*Note.* Reference category in parentheses. CI = confidence interval for  $B$ .

Table 3

*Hierarchical Multiple Regression Analysis for Predicting Adoptees' Problem Behaviors (N = 97)*

Step and predictor variables	$R^2$	$\Delta R^2$	$B$	95% CI	$\beta$	$t$	$p$
Step 1	.11	.11					.001
Child's current age			-5.46	[-8.69, -2.23]	-.33	-3.35	.001
Step 2	.12	.01					.003
Neglect experience <sup>(presence)</sup>			2.53	[-1.79, 8.25]	.13	1.28	.205
Step 3	.20	.08					< .001
Time in out-of-home care			0.27	[0.09, 0.45]	.31	3.04	.003
Step 4	.29	.09					< .001
Time since adoption			0.44	[-1.59, 2.46]	.07	0.43	.670
Supportive responses			-1.63	[-4.63, 1.36]	-.11	-1.08	.281
Unsupportive responses			5.46	[1.82, 7.30]	.33	3.31	.001

*Note.* Reference category in parentheses. CI = confidence interval for  $B$ .

In Step 1, the child's age was a statistically significant predictor of both social skills and problem behaviors, with older children found to have higher social skills and a lower degree of problem behaviors. In Step 2, preadoption parental neglect statistically enhanced the prediction of social skills over and above the child's age covariate, but the same was not true for problem behaviors. In Step 3, adding the time in out-of-home care indicated that more time in out-of-home care predicted more problem behaviors and statistically enhanced the overall prediction of problem behaviors (see Table 3;  $\Delta R^2 = .08$ ) but not less social skills (see Table 2;  $\Delta R^2 = .02$ ).

In the final step of the social skills model (Step 4),  $F(6, 90) = 4.61, p < .001, R^2 = .24, \Delta R^2 = .08$ , time since adoption was the only postadoption predictor that did not statistically enhance the prediction of social skills; both supportive and unsupportive parental responses did so. Recall from Table 1 that zero-order correlations for parental responses were not statistically significant; thus, the regression results can imply suppressor effects. Placing supportive<sub>b</sub> and unsupportive<sub>c</sub> responses together in the regression predicting social skills, supportive responses strengthened to some extent the predictive force of the unsupportive ones, and vice-versa. The zero-order correlation of unsupportive responses with social skills ( $r = -.11$ ) was lower in magnitude than was its semipartial correlation ( $r_{a(c.b)} = -.24$ ); the semipartial correlation of supportive responses ( $r_{a(b.c)} = .21$ ) was also greater than the zero-order correlation ( $r = .19$ ). In combination, these findings suggest that both supportive and unsupportive responses were suppressor variables, each one suppressing variance in the other and increasing  $R^2$ .

In the final step of the problem behaviors model,  $F(6, 90) = 6.04, p < .001, R^2 = .29, \Delta R^2 = .09$ , unsupportive adoptive parenting ( $\beta = .33, p = .001$ ) statistically predicted a higher degree of problem behaviors. The suppressor effect found with social skills was not found in this model.

### **Moderation Effects of Postadoption Experiences (H3)**

**Single moderation models.** Using the PROCESS macro for SPSS, the interactions between preadoption neglect (the only non time-related preadoption variable) and each postadoption variable (supportive adoptive parents' responses, unsupportive adoptive parents' responses, and time since adoption) were tested with social skills and problem behaviors as DVs. The child's age and time in out-of-home care were introduced as covariates in the three simple moderation tests. Furthermore, considering the reciprocal suppressor effect of the two types of parents' responses, each one was controlled in the moderation test of the opposite one.

In relation to the social skills' prediction, results showed that the model including supportive parental responses as a moderator was statistically significant,  $F(6, 90) = 5.04, p < .001, R^2 = .25$ . However, the interaction between neglect and supportive responses was not,  $B = -5.51, 95\% \text{ CI } [-13.07, 2.04], t(96) = -1.45, p = .151$ , thereby precluding a conclusion of moderation in this case with these data.

Regarding to the model including unsupportive responses as a moderator,  $F(6, 90) = 5.54, p < .001, R^2 = .27$ , the interaction between preadoption parental neglect and unsupportive adoptive parents' responses was statistically significant,  $B = -7.61, 95\% \text{ CI } [-14.81, -0.40], t(96) = -2.10, p = .039$ . Figure 1 shows that when unsupportive parenting was higher (1 *SD* above the mean; solid line), there was a negative relationship between preadoption neglect and adoptees'

social skills,  $B = -13.04$ ,  $CI [-22.57, -3.50]$ ,  $t(96) = -2.72$ ,  $p = .008$ . When unsupportive responses were at the mean level (dashed line),  $B = -6.08$ ,  $CI [-12.87, 0.72]$ ,  $t(96) = -1.78$ ,  $p = .079$ , or 1  $SD$  below the mean (dotted line),  $B = 0.88$ ,  $CI [-8.52, 10.27]$ ,  $t(96) = 0.19$ ,  $p = .853$ , there was no statistically significant relationship between early neglect and current social skills. Among children also exposed to unsupportive parenting 1  $SD$  above the mean, those who had also been neglected had a statistically lower degree of social skills than children who had not been neglected (see Figure 1).

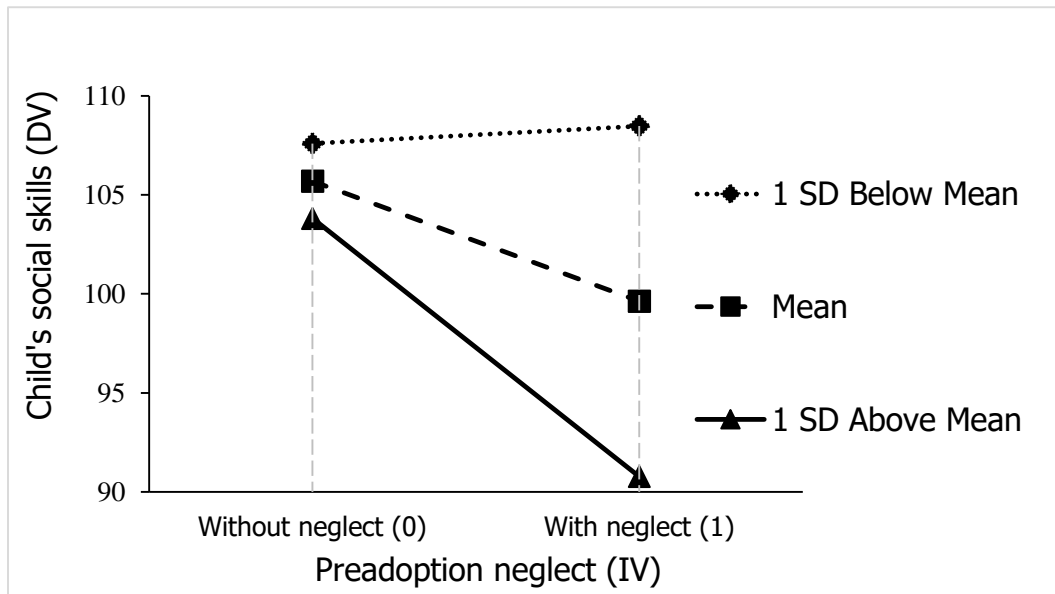


Figure 1. Single moderation of unsupportive parental responses. Slopes of unsupportive responses at the mean ( $M$ ), as well as  $\pm 1$   $SD$  from the mean. Preadoption neglect ( $IV$  = independent variable) is on the  $x$  axis and children's social skills is on the  $y$  axis ( $DV$  = dependent variable).

In the model involving time since adoption as single moderator,  $F(5, 91) = 5.50$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .23$ , the interaction between preadoption parental neglect and time since adoption was also statistically significant,  $B = -5.75$ , 95%  $CI [-9.71, -1.78]$ ,  $t(96) = -2.88$ ,  $p = .005$ . That is, there was a negative relationship between preadoption neglect and adoptees' social skills, conditioned by time since adoption. In this case, the only statistically significant conditional effect was when time since adoption was 1  $SD$  above the mean (solid line in Figure 2),  $B = -15.35$ ,  $CI [-27.42, -3.28]$ ,  $t(96) = -2.53$ ,  $p = .013$ . With more time within the adoptive family, social skills of children without past experiences of neglect were statistically higher than social skills of children with past experiences of neglect (see Figure 2). When time since adoption was at the mean level,  $B = -2.83$ ,  $CI [-11.74, 6.08]$ ,  $t(96) = -0.63$ ,  $p = .530$ , or 1  $SD$  below the mean,  $B = 9.70$ ,  $CI [-3.05, 22.44]$ ,  $t(96) = 1.51$ ,  $p = .134$ , there was no statistically significant relationship between early neglect and current social skills.

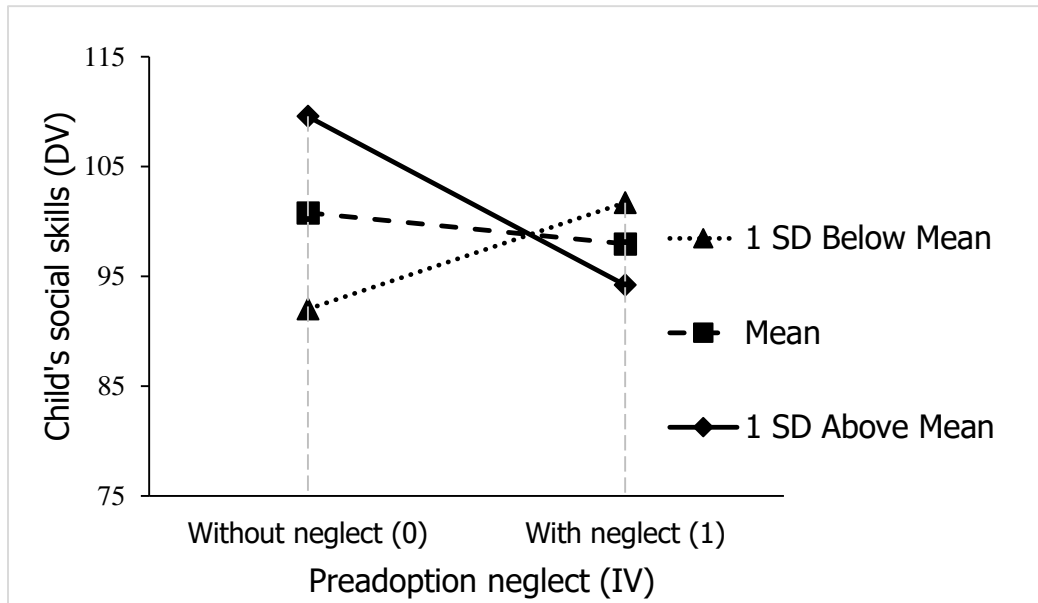


Figure 2. Single moderation of time since adoption. Slopes of time since adoption at the mean ( $M$ ), as well as  $\pm 1$   $SD$  from the mean. Preadoption neglect ( $IV$  = independent variable) is on the x-axis and children's social skills is on the y-axis ( $DV$  = dependent variable).

In short, single moderations showed that: (a) supportive parental responses did not affect the relationship between preadoption parental neglect and adoptees' social skills; (b) the relationship between preadoption parental neglect and adoptees' social skills was statistically significant only among those with higher unsupportive adoptive parenting; (c) the relationship between preadoption neglect and adoptees' social skills was only statistically significant among those for whom a relatively long time had passed since adoption, showing that time within the adoptive family was more positive for the social skills of children without preadoption neglect than it was for those with preadoption neglect. The relationship with preadoption parental neglect and problem behaviors was not statistically moderated by supportive or unsupportive adoptive parents' responses, or time since adoption.

**Two additive moderators model.** Considering jointly the previous two statistically significant moderators (Model 2 in PROCESS), the double moderation was confirmed,  $F(8, 88) = 6.21, p < .001, R^2 = .36$ . Interactions between preadoption parental neglect and unsupportive parental responses,  $B = -8.42, 95\% \text{ CI } [-15.27, -1.57], t(96) = -2.44, p = .017$ , and preadoption neglect and time since adoption,  $B = -6.51, 95\% \text{ CI } [-10.20, -2.81], t(96) = -3.50, p < .001$ , were both statistically significant. The  $R^2$  increased .12 because of both interactions,  $F(2, 88) = 8.65, p < .001$ . To address potentially confounding effects of the child's age, time spent in out-of-home care, and supportive parenting, the model was tested with these factors entered as covariates.

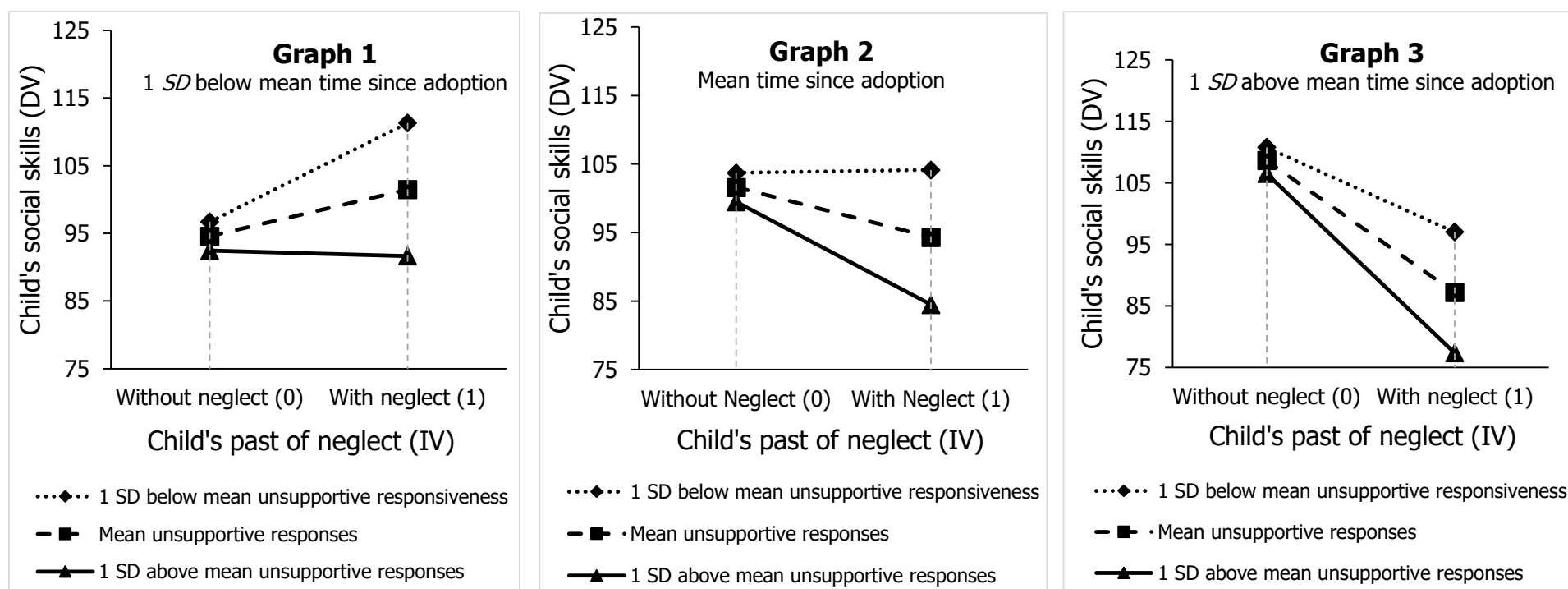


Figure 3. Two additive moderators' model: Additive moderation of unsupportive parental responses and time since adoption. Slopes of unsupportive at the mean ( $M$ ), as well as  $\pm 1$  SD from the mean, across the three graphs. Graph 1 refers to 1 SD below mean time since adoption. Graph 2 refers to the mean time since adoption. Graph 3 refers to 1 SD above mean time since adoption. Preadoption neglect (IV = independent variable) is on the  $x$  axis and children's social skills is on the  $y$  axis (DV = dependent variable).

There was a statistically significant relationship between preadoption neglect and adoptees' social skills, conditioned by both unsupportive parenting and time since adoption. Figures 3 shows that for children with a shorter time since adoption ( $M - 1 SD$ ; Graph 1), the relationship between preadoption neglect and current social skills was not statistically moderated by unsupportive parenting. On the contrary, for those with a mean amount of time living with adoptive parents (Graph 2 in Figure 3), preadoption neglect showed a statistically significant negative relationship to adoptees' social skills only when unsupportive parental responses were 1  $SD$  above the mean (solid line),  $B = -14.98$ , 95% CI  $[-25.90, -4.06]$ ,  $t(96) = -2.73$ ,  $p = .008$ . Furthermore, for those with more time since adoption ( $M + 1 SD$ ; Graph 3 in Figure 3), preadoption neglect was negatively linked to adoptees' social skills regardless of whether unsupportive parenting was low,  $B = -13.76$ , CI  $[-26.48, -1.03]$ ,  $t(96) = -2.15$ ,  $p = .034$ , at the mean,  $B = -21.46$ , CI  $[-33.06, -9.86]$ ,  $t(96) = -3.68$ ,  $p < .001$ , or high,  $B = -29.16$ , CI  $[-42.79, -15.52]$ ,  $t(96) = -4.25$ ,  $p < .001$ . The negative effect of preadoption neglect on adoptees' social skills was exacerbated by unsupportive parenting, and this moderating effect became more negative the more time had passed since the adoption (H3).

### Discussion

In this study, we explored pre and postadoption predictors of adoptees' social competence in a sample of domestically adopted Portuguese children. The central aim was to examine how pre and postadoption processes interact to shape adoptees' social competence. We also examined the moderating effect of adoptive parents' emotion socialization practices in the relationship between preadoption neglect and adoptees' social competence.

Although our main goal was the analysis of predictors of adopted children's social competence, the descriptive data for SSIS-RS add to what we know about the adoptees versus nonadoptees comparison in social competence. In this sample of Portuguese adoptees, only about one in ten children was below the mean reference values in social skills, but nearly half (47.4%) of the sample was above the mean reference values in problem behaviors. This was consistent with previous research in which a higher incidence of problem behavior in adoptees has been observed (Askeland et al., 2017; Juffer & van IJzendoorn, 2005). Perhaps some of the contradictory findings in previous research derive from the fact that these two aspects of social competence have not always been clearly differentiated in extent research on the topic.

The first hypothesis (H1), predicting a negative connection between preadoption adversity and adoptees' social competence (social skills and problem behaviors), was partially confirmed. Preadoption parental neglect predicted lower social skills (before considering the

amount of time spent in out-of-home care) but did not predict adoptees' problem behaviors. Moreover, more time spent in out-of-home care predicted more problem behaviors. These results are in line with existing literature on the long-lasting negative influence of parental neglect (Hildyard & Wolfe, 2002) and the length of institutional adversity endured (Askeland et al., 2017; Juffer & van IJzendoorn, 2005; Sonuga-Barke et al., 2010).

Time in out-of-home care had the strongest negative association with adoptees' social competence among the preadoption variables examined. For the vast majority of participants, out-of-home care was institutional rearing. After a mean adoption period of five years, even if essentially characterized by positive experiences (van IJzendoorn & Juffer, 2006), exposure to institutional care was still negatively associated with children's social competence, especially problem behaviors. These findings provide yet another piece of evidence suggesting that institutional care might lead to developmental shortcomings and an increased likelihood of problem behaviors and interpersonal difficulties (Baptista et al., 2013; Merz & McCall, 2010), and that change is needed in Portuguese policies concerning children's placement in institutional care. We will return to this point later.

Results partially confirmed H2, which stated that (un)supportive adoptive parents' responses and time since adoption predict adoptees' social skills and problem behaviors. Unlike the findings reported in other studies (Caprin et al., 2017; Palacios et al., 2013), correlations between time since adoption and adoptees' social competence were statistically significant in our data. However, time since adoption was a relevant predictor only in interaction with the child's preadoption neglect experience, demonstrating the complex interplay between adopted children's past and present influences, as shown, for instance, in Kriebel and Wentzel (2011) and Pitula et al. (2017).

Consistent with notions about the role of the adoptive family as a place to recover from past experiences (van IJzendoorn & Juffer, 2006), and highlighting the importance of a supportive and stable postadoption parent-child relationship, supportive adoptive parenting predicted higher levels of social skills. Moreover, consistent with previous research (Alves & Cruz, 2011; Baker et al., 2011; Eisenberg et al., 1996; Herrera, 2014), and as stated in H2, unsupportive parental responses predicted both lower levels of social skills and higher levels of problem behaviors.

Although neither supportive nor unsupportive parenting statistically correlated with adoptees' social skills, when placed together in the regression analysis both supportive and unsupportive parenting statistically enhanced the prediction of social skills. As previously stated, these findings reveal a reciprocal suppression effect between supportive and unsupportive



responses. The positive correlation between them means that both coexist (parents who react more positively are also those who react more negatively), but the correlation was only moderate. Future research should explore the interplay between supportive and unsupportive parenting in explaining children's outcomes.

Because we considered our sample to be homogeneous in terms of age, the statistical relationship between the adoptees' age and their social competence was an unexpected finding. Although Julian and McCall (2016) showed that adoptees' social skills increase from middle childhood to adolescence, our findings displayed the same increase within middle childhood, highlighting that this age group was not as homogeneous as intended by restricting the sample to adoptees between 8 and 10 years of age. In fact, the child's age had to be considered a covariate across our data analyses. These findings can suggest that adoptees developed social skills at a rapid rate on a compressed timeline in comparison to nonadopted children, in essence making up for lost time due to adverse experiences lived before adoption. Nevertheless, research has shown that this rapid development and catch-up tends to be more common in the first years after placement but slackens and stabilizes over time (e.g., Palacios, Román, & Camacho, 2010). Thus, further evidence should be explored on this issue.

Finally, our findings were consistent with H3 for social skills but not for problem behaviors. Results confirmed the independent and joint moderating role of family experiences after adoption (assessed through the length of time within the adoptive family) and of the adoptive parents' emotion socialization practices, on children's social skills. The findings related to adoptive parents' emotion socialization, which have not been reported in previous literature, are of special interest in the case of adoptive parents' unsupportive responses to their children's negative emotions. Unsupportive parenting exacerbated the effect of preadoption parental neglect on adoptees' social skills. The use of unsupportive emotion socialization practices seems to extend the negative impact of early neglect to the postadoption period, and therefore emerges as an added risk factor for adoptees with past adversity.

Time in the adoptive family was positively associated with these skills in children without preadoption experiences of neglect. Contrariwise, time since adoption was negatively associated with social skills in children with preadoption parental neglect. Thus, findings highlighted the exacerbating role of time since adoption in the negative effect of neglect on social skills. Taking together findings related to postadoption experiences as risk factors, the longer children are exposed to unsupportive parenting practices, the more accentuated their impact seems to be on children's social skills. In sum, the apparent negative effect of preadoption neglect on the adoptees' social competence seems to be increasingly compounded the longer children are

subsequently exposed to unsupportive parenting following adoption.

Finally, although the issue goes well beyond the goals of this study, our findings raise some concern about the social competence construct. Social competence has been defined as possessing the necessary skills to perform competently in social tasks and exhibiting the behaviors appropriate for interactions with others, and the instrument developed to assess social competence encompasses both aspects (Gresham, 1986, 2016). Despite a high correlation between them ( $r = -.73$ ), the two dimensions functioned quite differently from one another in the present study. Although regression analyses indicated that both social skills and problem behaviors were associated with adoptive parents' emotion socialization, the moderation tests considering both past and present influences worked well for social skills, but not for problem behaviors. Thus, we question whether social skills and problem behaviors are two different (even if related) domains, or are two aspects of the same domain, as the concept of social competence suggests. In fact, SSIS-RS provides separate scores for each domain, without any integrative score. More research seems to be needed to clarify this issue in terms of both concept and assessment.

### **Limitations and Future Directions**

Two of the main shortcomings of this study are the assessment of children's social competence by only their parents and the retrospective gathering of information about their past experiences. The latter is a common procedure in adoption studies but raises some concerns about the accuracy of the information. In future research, it would be beneficial to obtain a more reliable assessment of neglect experiences and to evaluate adoptees' social competence using multiple informants. The cross-sectional design we employed is another limitation because it only allows us to assess correlations; a longitudinal design would allow the findings to be taken a step further by confirming the sequence and pace of change. Yet another limitation is the small sample size that prevents the use of more complex analytical techniques, such as structural equation modeling. In future studies, alternative statistical methods could be used to account, for example, for the interdependence of the data and to take advantage of mothers' and fathers' separate scores.

### **Practical Implications**

This study's findings have important implications for professional practice with families, and specifically for Portuguese child-protection policies. Results highlight the importance of the family in providing a consistent, privileged, and secure relationship, which is essential in

sensitive periods of socioemotional development (Julian & McCall, 2016). In the Portuguese context, nearly 97% of children who cannot remain in their birth family are placed in institutional care, which is not only an anomaly in Western countries nowadays (Del Valle & Bravo, 2013), but also a context that cannot provide the type of attachment relationship with a caregiver that young children need (Dozier et al., 2014). Family alternatives should be promoted, particularly for young children. In addition, our findings reveal the importance of a seldom-considered variable when working with adoptive parents: the parental emotion socialization. The detrimental outcomes associated with unsupportive parental responses—such as those involving minimization, punishment, or distress—to the adoptees' expression of negative emotions was underscored in our results, particularly when following early parental neglect. Indeed, positive parenting approaches seem to be most needed by those whose early adversity makes them more vulnerable to negative socialization practices.

### **Conclusion**

Despite its limitations, this study contributes to a better understanding of the processes underlying adopted children's social competence, which is an area still in need of research. A strength of this study is the use of variables not studied in previous adoption research, namely, preadoption neglect and parental responses to the children's negative emotions. This research also provides new information about the postadoption parenting processes that contribute to adopted children's social competence. In addition, it brings to light the relevance for future research of the interplay between pre and postadoption experiences in the prediction of adoptees' outcomes. In conclusion, postadoption parenting practices should never be an added risk factor for children with past experiences of socioemotional neglect.

## **ARTIGO VI**

### **BEING ADOPTED IN THE SCHOOL CONTEXT: INDIVIDUAL AND INTERPERSONAL PREDICTORS**

---

#### **Artigo Publicado**

Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., & Fonseca, S. (2017). Being adopted in the school context: Individual and interpersonal predictors. *Children and Youth Services Review*, 79, 463–470. doi:10.1016/j.childyouth.2017.06.043

### Abstract

The experience of being adopted and the development of an adoption related identity are unique and dependent on both individual and interpersonal variables. The way the adoption story is lived can have an impact on the adoptee's wellbeing and adaptation, both at home and in the school context. The goal of this study is to analyze, from the adoptee's point of view, the experience of being adopted in the school context and the impact of the child's social competence, social disclosure of adoption and social reaction to the adoptive status. Ninety-four Portuguese adoptees, aged 8 to 10, participated in this study. The child's school experience of being adopted, adoption social disclosure and the social reaction to the adoptive status were assessed by interviewing the children. SSIS-RS was used to evaluate the child's self-report of social competence. Results showed that the adoption social disclosure, the social reaction to the adoptive status and the adoptee's social competence predicted the child's school experience of being adopted. Additionally, in the cases of children who reported a less positive social reaction, social skills moderated the impact of adoption social disclosure on negative feelings toward being adopted. As such, social skills can be seen as a protective factor on the personal adoption experience against negative social reactions.

*Keywords:* adopted child, middle childhood, identity, experience of being adopted, adoption social disclosure, social competence

### Being Adopted in the School Context: Individual and Interpersonal Predictors

A full understanding of the adopted child requires a better knowledge of his/her experience of being adopted as an individual, a family element and, last but not least, as a school member. Despite the recent increase in adoption research, few studies have been developed to unveil the nature, meaning and processes involved in the school experience of these children (Palacios & Brodzinsky, 2010). Thus, the goal of the present article is to analyze the child's school experience of being adopted, in a Portuguese sample, according to his/her point-of-view, and the individual and interpersonal processes involved.

According to the last 2015 national statistics (National Institute of Social Security, 2016), 8600 Portuguese children (one in every 250 of the overall Portuguese population under the age of 19) were in out-of-home care. Most of the children were referred to the welfare system for neglect, maltreatment and/or abuse within their birth families. Out of the 8600 children, 96.5% were placed in residential care and only 3.5% were living with foster families. Ninety-nine percent of the children under the age of three were placed in residential care and remained this way for two years on average. Overall, some children stayed in care for most of their lives (8%), some returned to their birth families (37%), some became self-sufficient (33%) and around 10% had an adoption plan (even though not all of them were adopted).

In 2015, 324 children were legally adopted (less than 5% of overall children in care). The majority were domestic and same-race adoptions (only 1.39% were international adoptions). There were many more prospective adopters than children available for adoption (28 times more prospective adopters than children under the age of six). In the last years some changes have taken place to improve adoption quality: a) in 2009, a national training program for prospective adopters was enabled; b) in 2015, a children's program for adoption preparation was nationally implemented; c) post-adoption services were legally formalized in 2015; and d) in 2016, adoption by homosexual couples was approved. All adoptions in Portugal are confidential and post-adoption contacts with birth families are being introduced very slowly.

### **Child's Experience of Being Adopted During the School Years**

Cognitive and socioemotional changes that occur during middle childhood have significant implications in the child's understanding and adjustment to adoption (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002). In this developmental stage, adoptees begin to consider the uniqueness of their family status and the meaning of being adopted by recognizing that this implies not just gains (such as belonging to a new family) but also losses (like losing the birth family) (Brodzinsky, 2011; Leon, 2002). The process in which adoptees try to make sense of their

adoption experience and build a meaningful story of their lives (Brodzinsky, Singer, & Braff, 1984) is key to an identity construction and requires the adoptees to incorporate their status in the formation and exploration of their self-concept (Grotevant & Von Korff, 2011).

The adoptee's feelings about his/her adoption are an important aspect of the self-system, and these feelings have an impact on self-acceptance (Sarubbi, Block-Lerner, Moon, & Williams, 2012) and self-esteem (Tan & Jordan-Arthur, 2012). Neil (2012) concluded that adoptees' feelings (aged 5-13) about being adopted and their birth/adoptive families fell into three groups. Adoptees in the "unexplored" group, composed of younger children (both currently and at placement), were not able to report and discriminate thoughts and feelings and did not explore the topic of being adopted. The second group, classified as "unproblematic", showed mostly positive feelings toward being adopted and their birth/adoptive families. Finally, the "complicated" group included children for whom adoption was important and sometimes stressful, with a mixture of positive and negative feelings. The children in this last group (more boys than girls) were the oldest at placement and when interviewed and had the highest levels of adoption understanding. Additionally, in their study of thoughts and feelings about being adopted, Reinoso, Juffer, and Tieman (2013) acknowledged the presence of positive/negative feelings toward being an adoptive family, as reported by the mother, the father and the adoptee (aged 8 to 12). In a study with adopted Chinese girls, Tan and Jordan-Arthur (2012) showed that, although thinking about adoption evoked a mixture of positive and negative feelings, the positive feelings were predominant over the negative ones.

Besides all the social and academic demands of the school context, being adopted makes these children different from the majority of their peers (Juffer & Tieman, 2009) and requires their ability to manage this "difference". However, researchers have paid very little attention to this aspect of the adoption experience. Donalds (2012) conducted a study to capture the adopted child's experience at school, but the assessment only took place after the participants turned 18 years, which was a major limitation. Knowledge about the child's experience of being adopted in the school context and its associated factors seems to be so far lacking in the adoption research literature.

### **Social Disclosure and Communication about Adoption**

The construction of the meaning-making about being adopted and the consequent identity formation occur in the adoption communication process. Adoptive parents' communication about adoption influences the way in which children think and feel about being adopted (Brodzinsky, 2011). An open adoption communication allows for the comfortable exploration of

the meaning of adoption and the discussion of positive and negative issues related to the child's identity as an adoptee (Brodzinsky, 2005). Consequently, adoption communication openness and comfortableness, both in and outside the family, seems to be essential to the positive experience of being adopted during school years.

Nevertheless, not many studies have focused on social disclosure of adoption - the sharing of adoption with different social agents with whom family members interact (Weir, 2001) - and comfortableness in adoption communication at school. Hawkins and colleagues (2007) realized that most adoptees discussed their status primarily with their mothers, followed by their fathers and their peers, and that only less than 2% of the participants spoke to their teachers. Similarly, Neil (2012) concluded that even when the children nurtured positive feelings about their adoptive families and their adoption, they were reluctant to reveal their adoptive status to their peers. Moreover, Barbosa-Ducharne, Soares, Ferreira, and Barroso (2015) found that the majority of the school-aged adoptees who were interviewed did not reveal their adoptive status to their peers and did not often speak about adoption.

### **Social Reaction to the Adoptive Status**

Neil's study (2012) observed that over half of the adopted participants reported being rejected and even teased by their peers. Some of them appeared uncomfortable with the questions asked and comments made, which embarrassed, confused and upset them. Others talked about peers tormenting or teasing them or feeling sorry because they had been adopted.

Indeed, some authors have shown how others can interfere with the experience of being adopted. Social interactions transmit implicit and explicit messages about adoption with impact on how children model their identity as a person who was adopted (Smith & Riley 2006). Jones and Hackett (2011) discussed the difficulty of constructing a sense of family membership and adoptive identity in a social context, especially in some schools, where blood relationships are viewed as the basis of "real" families. Emphasizing biological relationships is putting the adoptee in a difficult position because his/her family ties are grounded in social, rather than biological relationships (Leon, 2002). According to Meese (2012), the peers' rejection represents a risk factor for the psychological adjustment of the adoptees and Baden (2016) identified 13 different themes for frequent adoption microaggressions toward adoptees. Reinoso, Pereda, Van den Dries, and Forero (2016), in a study exploring stressors and coping strategies reported by school-aged adoptees, identified "victimization" (e.g., insults, jokes, teasing, derogatory comments, intrusive questioning) as the most commonly reported stressor related to adoption problems. Furthermore, as children grow up, they are more aware of negative reactions (Reinoso et al.,



2013). In turn, when positive reactions are displayed, namely acceptance, adoptees seem to be more prone to social disclosure and maintain an open adoption communication (Weir, 2001).

### **Adoptees' Social Competence: Social Skills and Behavioral Adjustment**

The data on the adoptees' social competence are not consistent in literature, especially when compared to other groups, such as institutionalized and non-adopted children. Palacios, Moreno, and Román (2013) showed that children in residential care were the ones at a greater disadvantage. Other existing studies have shown lower social competence in adoptees, mainly if there has been greater pre-adoption adversity (e.g., Barcons et al., 2012; Glennen & Bright, 2005; Pearlmutter, Ryan, Johnson, & Groza, 2008; van Ijzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005). According to Julian and McCall (2016), post-institutionalized adopted children had lower levels of social competence, but only in adolescence, not in middle childhood. Additionally, in terms of behavioral adjustment, which is important in the evaluation of social competence (Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011), several studies have documented a higher incidence of behavioral problems in the adoptees (e.g., Hawk & McCall, 2011; Stams, Juffer, Rispen, & Hoksbergen, 2000). Juffer and van IJzendoorn's meta-analysis (2005) found that adoptees showed significantly more behavior problems in middle childhood than in adolescence.

The scarce studies on adoptees' social competence are focused on this variable as an outcome and not as an independent variable. However, since emotional and social development are practically inseparable (Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002), social competence can be critical to the emotional experience of being adopted and to coping with this in the school setting.

### **The Present Study**

The goal of the present study was to analyze the impact of individual variables (time spent within the birth family, time spent in out-of-home care, the child's age, age at placement, time since adoption, social skills and problem behaviors) and interpersonal processes (adoption social disclosure and social reaction to the adoptive status) on the child's school experience of being adopted. Specifically, the following hypotheses were outlined: a) the child's school experience of being adopted will vary significantly among adoptees and it will be comprised of a blend of positive and negative feelings; b) children with a past of more adversity, measured in terms of more time spent within the birth family and institutional care, who were older at placement and with a shorter time since adoption, will report more negative feelings at school toward being adopted; c) the older the child is at the time of the study, the more negative will the

feelings toward being adopted be; d) the three independent variables (IV) – social competence, social disclosure of adoption and social reaction to the adoptive status – will significantly predict the child’s school experience of being adopted; e) the child’s school experience of being adopted will be explained by the interaction of individual and interpersonal processes. Considering the lack of previous studies in the field, this research will significantly contribute to existing knowledge about school-aged adopted children in the school setting, by using information from their own perspective.

## Method

### Participants

Ninety-four Portuguese adoptees, 53 boys and 41 girls, aged 8 to 10 ( $M = 8.81$ ,  $SD = 0.79$ ) participated in this study. They were domestically adopted from the Portuguese welfare system at the age of 3.38 ( $SD = 2.24$ , range 0.2–8.00 years), on average. Before adoption, they had lived, on average, 16.66 months with the birth family ( $SD = 19.61$ , range 0–75 months) and then spent, on average, 24.12 months ( $SD = 15.15$ , range 0–66 months) in out-of-home care (90.4% of them in residential care and only 9.6% [ $n = 9$ ] in foster families). Out of the 94 adopted children, 18 were adopted with a birth sibling. At the time of this study, they had been in their adoptive families (85 heterosexual two-parents and nine single mothers) for 5.42 years ( $SD = 2.22$ , range 1.00–9.40). All adoptive parents were Caucasian Portuguese and only six adoptees were African Portuguese, i.e., 6.4% of trans-racial adoptions.

### Instruments and Measures

*Children’s interview about adoption (Barbosa-Ducharne & Soares, 2012).* Information about the child’s school experience of being adopted (outcome/dependent variable - DV), social disclosure of adoption (IV) and social reaction to the adoptive status (IV) was collected with 21 items of this semi-structured interview in order to obtain the adoptees’ perspective. The *child’s school experience of being adopted* - how the child feels about being adopted when he/she is at school - was evaluated using 11 items (Table 1), measured on a 5-point Likert scale (1 = *not true* to 5 = *always true*), inspired on some items of the Adoption Dynamics Questionnaire (ADQ; Benson, Sharma, & Roehlkepartain, 1994) and adapted to the school context. The *social disclosure of adoption* (the openness within the child’s social network about his/her adoptive status) was evaluated using seven items measured on a 4-point Likert scale (1 = *totally disagree* to 4 = *completely agree*) that assessed the child’s perception of adoption social disclosure with the main surrounding social agents: a) “Only closed family members know I am adopted”

(recoded); b) “All my extended family knows I am adopted”; c) “All my parents’ friends know I am adopted”; d) “All my parents’ co-workers know I am adopted”; e) “All my neighbors know I am adopted”; f) “At school, nobody knows I am adopted” (recoded); g) “I told my friends I am adopted”. The child’s perception of *social reaction to the adoptive status*, i.e., the child’s perception of how other people react to him/her because he/she is adopted, was evaluated with three items in the interview: a) “I am teased about being adopted” (1 = *not true* to 5 = *always true*); b) “Do you think you are treated differently when people know you are adopted?” (Yes or No answer); c) Do you think that some people do not react well to adopted children?” (Yes or No answer).

***Social Skills Improvement System-Rating Scales – Student Form (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008)***. Social competence was measured by the translated and adapted Portuguese version of SSIS-RS (Soares, Barbosa-Ducharne, Lemos, & Cruz, 2012). The child’s SSIS-RS self-report version evaluates domains of social skills (e.g., “I am nice to others when they are feeling bad”) and problem behaviors (e.g., “I often do things without thinking”), on a 4-point Likert scale of 0 = *never* to 3 = *almost always*. The Social Skills scale includes the subdomains of communication, cooperation, assertion, responsibility, empathy, engagement and self-control. The Problem Behavior scale includes the subdomains of externalization, bullying, hyperactivity/inattention and internalization. In the present study only the scales (not the subscales) were used and they presented high reliability: social skills ( $\alpha = .91$ ) and problem behaviors ( $\alpha = .84$ ).

## Procedures

The present study is part of a broader research on individual, familiar and extrafamilial predictors of social competence in school-aged adoptees, which was approved by the National Board of Data Protection (3912/2013) and by the University’s Ethics Committee. A close collaboration with the National Institute of Social Security (NISS), Adoption Services, responsible for adoption all over Portugal, allowed for the selection of the adoptive families from the National Adoption Database in terms of: a) adoptees’ age: 8 to 10 years-old at the moment of data collection; b) adoptive placement time: a minimum of a year. In order to assure confidentiality, the first contact with adoptive families was made by NISS professionals, who requested the families’ participation. All the families in the geographical area of the study (in the North of Portugal) who met the above criteria at the moment of data collection were contacted ( $N = 167$ ). The present sample represented 56% of all potential families at the time of the study.

The remaining 42% refused to participate or did not let their children participate or could not be reached due to outdated contact information.

Data were collected during home visits where parents and children were interviewed separately by qualified adoption researchers. As the focus of this article is the child's perspective, only data related to adoptees will be presented. Data were collected safeguarding all ethical principles. Parents agreed and signed informed consent authorizing the child's participation. Besides the parents' authorization, no child participated against his/her will. Confidentiality of collected data was assured. As is usual in Portugal, there was no financial compensation for families' participation.

Statistical software IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23 (IBM Corp. Released, 2014) was used to perform the data analysis. The normality requisites were confirmed using the criteria of absolute skewness ( $Sk < |3|$ ) and kurtosis ( $K < |8|$ ) (Kline, 2011). The general statistical procedures included descriptive analyses, mean differences ( $t$  test), Pearson correlations, exploratory factor analysis (EFA), cluster analysis, regression and moderation analyses. The EFA was implemented in order to study the structure of intercorrelated items, which were used to measure the construct of the child's school experience of being adopted, considering the following assumptions (Field, 2009): KMO = 0.73 (good); Bartlett's Test of Sphericity,  $\chi^2(78) = 314.10$ ,  $p < .001$ ; MSA  $> .50$ ; communalities levels  $> .50$ ; loadings above .40; non simultaneous correlations in two factors (loadings differences above .10). The two-step cluster analysis was used with the purpose of identifying groups of children regarding their perception of social reaction to their adoptive status. It was performed using the log-likelihood as the distance measure and the Schwarz's Bayesian Clustering criterion. Finally, three multiple regression analyses were conducted in order to study the significant predictors of the child's school experience of being adopted and moderating effects were tested using PROCESS macro (Hayes, 2013). This macro calculates all the necessary products, estimates the best-fitting OLS regression model, and probes the interaction. Particularly, Model 3 (Hayes, 2013), specific for moderated moderation models, was tested. The OLS regression model was the selected method because it is recommended for sample sizes that are not large enough for structural equation modelling (Hayes, 2013).

## Results

### Preliminary Analyses

***Child's school experience of being adopted (DV).*** The EFA identified three latent factors that together explained 62.83% of the total variance. The first one, which was denominated as

*negative feelings toward the child's school experience of being adopted* ( $M = 1.70$ ,  $SD = 0.90$ ,  $\alpha = .75$ ), had high factor loadings on four items (see Table 1) and explained 22.06% of the variance. The second, called *comfort in social communication about adoption*, composed of four items (described in Table 1), explained 21.10% of the variance ( $M = 3.02$ ,  $SD = 1.17$ ,  $\alpha = .71$ ). The last one, *positive feelings toward the child's school experience of being adopted*, justified 19.67% of the variance ( $M = 3.07$ ,  $SD = 1.21$ ,  $\alpha = .62$ ) and was composed of three items. As shown in Table 2, the more comfortable the child felt talking with others about adoption in school, the more positive feelings and the fewer negative feelings about being adopted he/she expressed. The negative and positive feelings did not correlate significantly, but the positive feelings were significantly higher than the negative ones,  $t(93) = 8.24$ ,  $p < .001$ ,  $d = 1.28$ , 95% CI [1.04, 1.70]. None of the factors showed significant differences related to the child's gender. The more the negative feelings expressed by the child, the more the time spent in out-of-home care ( $r = .21$ ,  $p = .048$ ), and the more the positive feelings the younger the child ( $r = -.26$ ,  $p = .013$ ). These two socio-demographic variables will be then considered in the regression analyses.

Table 1

*Child's School Experience of Being Adopted: Items Description and Factor Loadings*

Items	EFA – Factor Loadings			Descriptive	
	1	2	3	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	Range
At school:					
Being adopted makes me feel angry/annoyed	.75			1.34(0.89)	1-5
Being adopted makes me feel confused about who I am	.74			1.82(1.24)	1-5
Being adopted makes me feel sad	.74			1.93(1.33)	1-5
Being adopted makes a difference to me	.74			1.72(1.30)	1-5
I wish people did not know I am adopted		.78		2.61(1.67)	1-5
I think it is easy to talk about adoption		-.78		2.69(1.53)	1-5
I am tired of explaining adoption to others		.72		2.60(1.63)	1-5
I like telling others I am adopted		-.63		2.61(1.59)	1-5
Being adopted makes me feel good			.70	3.36(1.59)	1-5
Being adopted makes me feel special			.72	2.60(1.58)	1-5
Being adopted makes me feel loved and wanted			.71	3.24(1.62)	1-5

*Note.* EFA = Exploratory Factor Analysis. Factor 1: negative feelings toward the child's school experience of being adopted; Factor 2: comfort in social communication about adoption; Factor 3: positive feelings toward the child's school experience of being adopted. Items were evaluated on a 5-point Likert scale (1 = *not true* to 5 = *always true*).

Table 2

*Intercorrelations, Means and Standard Deviations of Sociodemographic, Dependent and Independent Variables*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Child's age (years)	1											
2. Age at placement (years)	.20	1										
3. Time since adoption (years)	.16	<b>-.94***</b>	1									
4. Time spent within birth family (months)	<b>.26*</b>	<b>.84***</b>	<b>-.75***</b>	1								
5. Time spent in out-of-home care (months)	-.01	<b>.69***</b>	<b>-.70***</b>	.20	1							
6. Positive feelings about being adopted	<b>-.26*</b>	-.04	-.05	-.09	.08	1						
7. Negative feelings about being adopted	-.01	.14	-.14	.02	<b>.21*</b>	-.16	1					
8. Comfort in social communication	-.05	-.11	.09	-.14	-.02	<b>.33***</b>	<b>-.24*</b>	1				
9. Adoption social disclosure	.09	-.01	.04	.06	-.11	<b>.36***</b>	-.10	<b>.49***</b>	1			
10. Social reactions to the adoptive status <sup>a</sup>	.02	-.02	.03	-.07	.08	-.02	-.17	<b>.24*</b>	-.06	1		
11. Social skills	-.02	.07	-.08	.17	-.08	<b>.32**</b>	<b>-.34**</b>	.07	.03	-.03	1	
12. Problem behaviors	-.04	-.01	-.003	-.02	.01	.04	.04	-.15	-.01	.08	<b>-.33**</b>	1
<i>M</i>	8.81	3.38	5.43	16.66	24.12	3.07	1.70	3.02	2.60	-	2.39	1.04
<i>SD</i>	0.79	2.24	2.22	19.61	15.15	1.21	0.90	1.17	0.72	-	0.36	0.42
Range	8-10	0.2-8.0	1.0-9.4	0-75	0-66	1-5	1-5	1-5	1-4	-	0-3	0-3

Note. <sup>a</sup>Dummy variable (value 0 = less positive social reactions to the adoptive status; value 1 = more positive social reactions to the adoptive status)

\*  $p < .050$ . \*\*  $p < .010$ . \*\*\*  $p < .001$

***Social disclosure of adoption (IV).*** From the seven interrelated items (correlations range from .24 to .70), measured on a 4-point Likert scale (high scores indicated more openness) - a) “Only closed family members know I am adopted” (recoded;  $M = 2.93$ ,  $SD = 1.15$ ); b) “All my extended family knows I am adopted” ( $M = 3.29$ ,  $SD = 1.06$ ); c) “All my parents’ friends know I am adopted” ( $M = 2.18$ ,  $SD = 1.19$ ); d) “All my parents’ co-workers know I am adopted” ( $M = 1.98$ ,  $SD = 1.15$ ); e) “All my neighbors know I am adopted” ( $M = 1.86$ ,  $SD = 1.05$ ); f) “At school, nobody knows I am adopted” (recoded;  $M = 3.19$ ,  $SD = 0.95$ ); g) “I told my friends I am adopted” ( $M = 2.73$ ,  $SD = 1.32$ ) – a composite variable on the social disclosure of adoption was created ( $\alpha = .76$ ). Table 2 describes this variable ( $M = 2.60$ ,  $SD = 0.72$ ) and shows that it was not related to any sociodemographic variable. Also, it did not differ depending on the child’s gender,  $t(92) = -1.16$ , *ns*.

***Social reaction to the adoptive status (IV).*** Table 3 presents the characterization of the two obtained clusters. Group 1 ( $n = 54$ ), which included children who had a more negative perception of social reactions, was denominated as *less positive social reactions to the adoptive status*. Group 2 ( $n = 39$ ) comprised children who had a more positive perception of the social reactions toward their status and was nominated as *more positive social reactions to the adoptive status*. One child was not included in any of the previous clusters due to several missing values in the variables. No significant association,  $\chi^2(1) = 0.26$ , *ns*, was found between the two groups and the child’s gender. Additionally, significant differences were not found between these groups for: the time spent within the birth family,  $t(91) = 0.69$ , *ns*; the time spent in out-of-home care,  $t(91) = -0.78$ , *ns*; the child’s age,  $t(91) = -0.14$ , *ns*; and the time since adoption,  $t(91) = -0.25$ , *ns*.

Table 3

*Cluster Analysis: Social Reactions to the Adoptive Status*

	Cluster 1 ( $n = 54$ )			Cluster 2 ( $n = 39$ )		
	Yes	No	<i>M</i>	Yes	No	<i>M</i>
Do you think that some people do not react well to adopted children?	83%		-	100%		-
Do you think you are treated differently when people know you are adopted?	31%		-	100%		-
I am teased about being adopted <sup>a</sup>	-	-	1.61	-	-	1.15

*Note.* Variables are presented according to the priority for the construction of each cluster (not previously defined by the authors).

<sup>a</sup> Assessed on a 5-point *Likert* scale: 0 = *Not True*, 5 = *Always True*.

**Adoptees' social competence (IV).** Social competence was evaluated in terms of social skills ( $M = 2.39$ ,  $SD = 0.39$ , range = 0-3) and problem behaviors ( $M = 1.04$ ,  $SD = 0.42$ , range = 0-3). The two scales were negatively correlated ( $r = -.33$ ,  $p = .001$ ). As can be seen in Table 2, none of the scales were significantly related to sociodemographic variables. Additionally, neither social skills,  $t(92) = -0.25$ ,  $ns$ , nor problem behaviors,  $t(92) = -0.37$ ,  $ns$ , differed significantly according to the child's gender.

### Relationships Between Independent and Dependent Variables

The correlations among the variables are described in Table 2. It can be seen that: a) the more the openness within the child's social network about their adoptive status (social disclosure of adoption) and the more the child's social skills, the more positive was the child's experience at school (positive feelings), b) the more the child's social skills, the less negative was the child's experience at school (negative feelings), c) the more the social disclosure of adoption and the more positive the child's perception of how other people react to him/her because he/she was adopted, the more the child's comfort in social communication.

### Multiple Regression Analyses

Three multiple regression analyses were performed using: a) as an outcome, the three categories of the child's school experience of being adopted (positive feelings, negative feelings and comfort); b) as predictors, the IV (adoption social disclosure, social reaction, social skills and problem behaviors) and two sociodemographic variables (the child's age and the time spent in out-of-home care) (see Table 4), which were selected taking into account previous correlations and multicollinearity effects between variables.

Table 4 shows that 30% of the positive feelings' variance,  $R^2_a = .30$ ,  $F(6, 86) = 7.44$ ,  $p < .001$ , was significantly predicted by the child being younger ( $\beta = -.28$ ), more socially skilled ( $\beta = .37$ ) and more openness about the child's adoptive status in his/her social circle ( $\beta = .39$ ). In relation to negative feelings,  $R^2_a = .14$ ,  $F(6, 86) = 3.53$ ,  $p = .004$ , only 14% of the variance was significantly explained by the child having poorer social skills ( $\beta = -.35$ ), a more negative perception of others reaction to his/her adoptive status ( $\beta = -.20$ ), and greater length of time in out-of-home care ( $\beta = .19$ , only marginally significant). Finally, 31% of the variance in the comfort in social communication about adoption,  $R^2_a = .31$ ,  $F(6, 86) = 7.81$ ,  $p < .001$ , was significantly explained by more openness about the child's adoptive status in his/her social circle ( $\beta = .52$ ), more positive perception of others reaction to his/her adoptive status ( $\beta = .29$ ), and less problem behaviors ( $\beta = -.17$ , only marginally significant).



Table 4

*Summary of Linear Regression Analyses for Variables Predicting the Child's School Experience of Being Adopted*

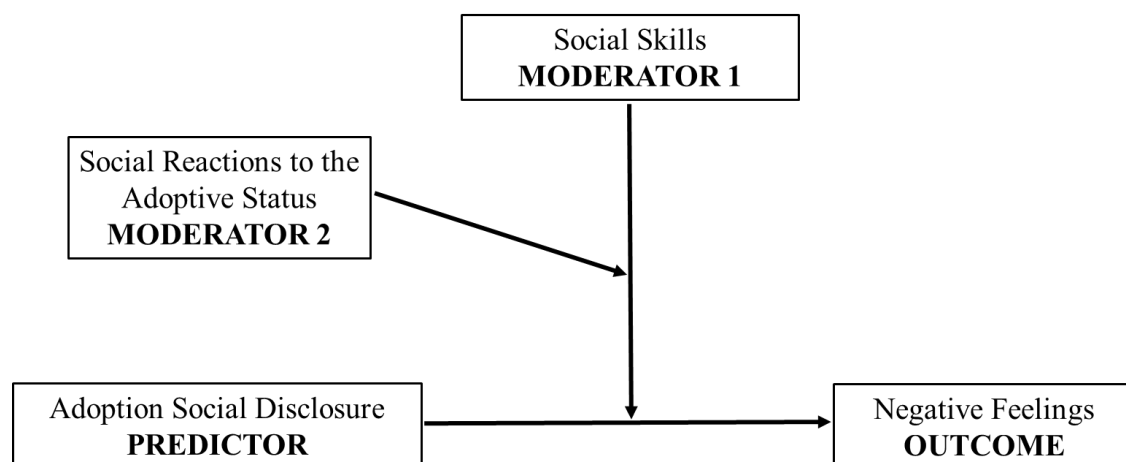
Predictors	Positive feelings			Negative feelings			Comfort in social communication		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Time spent in out-of-home care (months)	.01	.01	.14	.01	.01	.19 <sup>a</sup>	.001	.01	.01
Child's age (years)	-.42	.13	-.28**	-.01	.11	-.01	-.17	.13	-.11
Problem behaviors	.46	.27	.16	-.14	.22	-.06	-.48	.26	-.17 <sup>a</sup>
Social skills	1.24	.31	.37***	-.88	.26	-.35**	.03	.30	.01
Adoption social disclosure	.65	.15	.39***	-.10	.12	-.08	.85	.14	.52***
Social reactions to the adoptive status	-.003	.21	-.001	-.36	.18	-.20*	.68	.21	.29**
	$R^2 = .30, F(6, 86) = 7.44***$			$R^2 = .14, F(6, 86) = 3.53**$			$R^2 = .31, F(6, 86) = 7.81***$		
Time spent in out-of-home care (months)	.01	.01	.13	.01	.01	.19 <sup>a</sup>	.001	.01	.01
Child's age (years)	-.41	.13	-.27**	-.01	.11	-.004	-.16	.13	-.11
Problem behaviors	.46	.27	.16	-.09	.22	-.04	-.48	.26	-.17 <sup>a</sup>
Social skills	1.16	.34	.35**	-.74	.27	-.29**	.08	.33	.02
Adoption social disclosure	.66	.15	.39***	-.14	.12	-.11	.86	.15	.53***
Social reactions to the adoptive status	-.01	.22	-.003	-.32	.17	-.18	.68	.21	.29**
Adoption social disclosure $\times$ social skills	.05	.11	.04	-.24	.09	-.26**	.09	.11	.07
Social disclosure $\times$ SS $\times$ social reactions	-.06	.13	-.05	.06	.10	.07	-.08	.12	-.07
	$R^2 = .28, F(8, 84) = 5.55***$			$R^2 = .20, F(8, 84) = 3.81**$			$R^2 = .30, F(8, 84) = 5.96***$		

Note. SS = Social Skills.

<sup>a</sup>  $p < .10$ . \*  $p < .050$ . \*\*  $p < .010$ . \*\*\*  $p < .001$ .

***Test of a moderation model: interaction between individual and interpersonal predictors.*** As a consequence of the previous results, particularly the low variance percentage explained in the negative feelings' prediction, possible interactions among predictors were tested. A significant interaction was found between the child's social skills (individual variable) and the social disclosure of adoption (interpersonal variable) in the prediction of negative feelings toward the child's school experience of being adopted (see Table 4, step 2 of the regression analysis).

A moderated moderation model (Figure 1) was performed to test the effect of the social reactions to the adoptive status (another interpersonal variable) in the interaction observed between the child's social skills and adoption social disclosure. The three-way interaction, *adoption social disclosure x social skills x social reactions*, was non-significant (see Table 4, step 2). However, by analyzing conditional effects (in OLS regression model tested using PROCESS macro), there is evidence that social reactions were significantly related to *adoption social disclosure x social skills* interaction, in the case of one of the values (social reactions = 0, i.e., less positive social reactions to the adoptive status) but not in the other (social reactions = 1, i.e., more positive social reactions to the adoptive status). This means that adoption social disclosure had a significant impact on negative feelings (greater social disclosure lower negative feelings) when the child's social skills were average or above average (effect = -0.32,  $p = .040$ ; effect = -0.75,  $p < .001$ , respectively) and not when they were below average (effect = 0.10,  $ns$ ). This only happened when adoptees belonged to the group of children who had perceived less positive social reactions to their adoptive status (effect = -1.18,  $p = .003$ ). In the group of children that had perceived more positive reactions toward their status, social skills did not moderate the effect of adoption social disclosure in negative feelings (effect = -0.98,  $ns$ ).



**Figure 1.** Moderated Moderation Model

## Discussion

The main goal of this study was to analyze the impact of the individual and interpersonal processes on the child's school experience of being adopted. The main findings showed that individual and interpersonal processes interact in explaining the negative feelings related to the child's school experience of being adopted. Firstly, the child's school experience of being adopted is emotionally characterized both by the feelings involved and the comfort in the social communication about his/her adoption. It is a complex experience, where positive and negative feelings can coexist simultaneously (a non-significant correlation between positive and negative feelings was observed), but that is described by the adopted children involved more positively than negatively, which is consistent with previous studies (e.g., Tan & Jordan-Arthur, 2012). The fact that the positive and negative feelings can coexist has also been recognized by other studies (e.g., Brodzinsky, 2011; León, 2002; Reinoso et al., 2013; Tan & Jordan-Arthur, 2012). In turn, the fact that the higher the child's comfort in social communication about adoption, the higher the positive feelings and the lower the negative feelings, confirms the importance of the communication quality in the emotional experience of being adopted (Brodzinsky, 2005). These results confirm the first hypothesis.

The second hypothesis, which suggested that children with a past of more adversity reported more negative feelings toward their school experience of being adopted, was partially confirmed, since only a significant positive correlation between the time spent in out-of-home care and the negative feelings was found. Neil (2012) also observed a relationship between the feelings about being adopted and the age at placement, which in this study was strongly and positively correlated with the time spent in out-of-home care. This finding shows the negative impact of the past adversity on the present social experience of being adopted.

Confirming the third hypothesis, the child's age was negatively correlated to, and had a significant impact on, the positive feelings toward being adopted, which means that the older the child during school years, the lower the positive feelings. This finding is consistent with those reported by Neil (2012) and by Tan and Jordan-Arthur (2012).

The fourth hypothesis was that the independent variables – social disclosure of adoption, social reactions to the adoptive status and social competence – would significantly predict the child's school experience of being adopted (measured in terms of positive and negative feelings and comfort in social communication about adoption). In relation to social competence, social skills predicted significantly both the positive and the negative feelings toward the child's school experience of being adopted, but not the comfort in social communication. In turn, problem behaviors predicted, although only marginally, the comfort in social communication. There is no evidence of studies analyzing the relationship between social competence and the child's feelings

about being adopted, which makes it difficult to discuss these results. They are an added value to adoption research because they show the importance of individual social behavior on the way adoptees socially build the emotional experience of being adopted.

Additionally, the results showed that the social reactions to the adoptive status, from the child's point-of-view, significantly predicted the negative feelings and the comfort in social communication. Adoptees who perceived less positive social reactions had more negative feelings toward their school experience of being adopted and felt more discomfort in social communication about adoption. Previous research has recognized that negative social reactions, such as being teased or microaggressions, can influence the comfort and frequency of communication (Baden, 2016; Neil, 2012; Weir, 2001) and the experience of being adopted (Meese, 2012; Reinoso et al., 2016; Smith & Riley, 2006). As stated by Neil (2012) most of the stress of being adopted, particularly at this developmental age, is socially constructed. An alternative explanation could be that the child's negative feelings about adoption color his/her perception of how other people respond to him/her like a negative attribution bias he/she perceives innocent remarks as hostile.

Finally, the social disclosure of adoption also had an impact on the positive feelings and the comfort in social communication about adoption. The higher the social disclosure of adoption, the more positive was the experience and the comfort in social communication about adoption. One of the results showed a negative prediction of adoption social disclosure on negative feelings when in interaction with the child's social skills. This moderation was only observed when the social reactions to the adoptive status was seen by adoptees as less positive. Thus, when adoptees perceived more negative interpersonal reactions towards their adoptive status, their social skills are mobilized, and a greater adoption social disclosure contributes to less feelings of anger, sadness, being different and confusion about being adopted at school in children with average or above average social skills. These findings showed that individual factors, such as the child's social skills, can be a protective factor against risks, such as a negative social context. This significant interaction between individual (the child's social skills) and interpersonal processes (adoption social disclosure and social reactions) in explaining the child's school experience of being adopted confirmed the last hypothesis, which is a novelty in this field of investigation.

### **Limitations and Conclusions**

The first limitation in this study is the use of non-standardized measures, with the exception of SSIS-RS, because no standardized instruments were available to study the variables of interest. Mainly, a lack of a well-established measure that evaluates the child's experience of

being adopted is a major limitation of research in this field and can explain the inconsistent results in previous studies. Furthermore, the constructs are so interrelated that it is difficult to evaluate them separately and independently. Another limitation is the way the social reaction to the adoptive status was assessed, according only to the perception of the child. The adoptee may understand the context as being negative or discriminatory, but this perception may be wrong. A third limitation is the sample recruitment, which was made by invitation, and only those who accepted were the final participants of the study. This is a common limitation in most of the adoption studies because of the specificity of this population. Although the focus of the present study was the child's point-of-view, the inclusion of other perceptions, such as the parents' and the teacher's perspectives, can be useful in future studies. Nevertheless, as so much adoption research lacks the child's perspective, this is a particular strength of this study.

Apart from these limitations, this study contributes to the research of the individual and interpersonal processes involved in the child's school experience of being adopted and shows that: a) it is essential to listen to the child and to study his/her perception and his/her emotional experience of being adopted; b) it is very important to study the school microsystem where the adoptees spent most of their daily time; c) individual and interpersonal/contextual factors can be both protective as well as risk factors; d) the interaction between individual and interpersonal/contextual processes is critical to explain the experience of being adopted.

For the adoption and the educational practice, this study provides a set of practical implications. The results of this study highlight the need to work on an emotionally open communication about adoption with prospective adoptive parents and prepare them by providing specific strategies. These strategies should be related to the openness communication about adoption inside the family itself and be extended to the outside, namely the school. There is equally a need for post-adoption services to follow and effectively support adoptive families, particularly, in the social disclosure of adoption, in the promotion of an open family-school communication, and when families are confronted with negative social reactions. Post-adoption services should also have a role in education, by educating teachers about adoption because it is important for teachers to be sensitive to the specific needs and feelings of adoptees, and to educate other children in terms of adoption circumstances. This study provides a rationale to prevent negative feelings and to promote positive feelings toward being adopted when in a school environment, namely through the development of the child's social skills and the understanding and appreciation of adoption by social agents. Moreover, this study provides information showing the importance of an inclusive school, where the adoptees can feel comfortable in sharing such an important component of their identity.

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSSÃO**

---

Os resultados aqui apresentados constituem apenas parte dos dados de todo o projeto de investigação a partir do qual esta tese de doutoramento se desenvolveu. No entanto, os seis estudos empíricos expostos, bem como os resultados complementares acima explorados, permitirão chegar a importantes conclusões em torno da competência social das crianças adotadas, através de uma discussão profunda e refletida dos mesmos. Estes resultados constituem nova e importante evidência empírica, que enriquece o conhecimento científico nesta área, e podem traduzir-se em implicações práticas relevantes, para a intervenção direta com crianças, pais, famílias, professores/escolas e profissionais da adoção.

Nesta secção serão discutidos os resultados obtidos, procurando dar resposta aos objetivos do estudo, inicialmente traçados. Apesar de cada artigo científico apresentado incluir a sua própria discussão de resultados, nesta secção pretende-se discutir, de forma integrada, todos os resultados reportados na tese. Assim sendo, esta discussão basear-se-à na evidência empírica já existente, reportada no primeiro capítulo, e procurará dar significado aos resultados obtidos, suscitando eventualmente novas questões de investigação. A par e passo serão identificadas pistas para futura investigação em adoção e, particularmente, para futuras explorações de análises de dados no contexto do presente projeto de investigação. Paralelamente, serão identificadas algumas limitações do estudo. À medida que forem sendo discutidos os resultados, serão também refletidas algumas implicações específicas para a prática em adoção.

### **Competência Social das Crianças Adotadas**

Dando resposta aos três primeiros objetivos deste estudo (ver pág. 69), a competência social de crianças de idade escolar, adotadas nacionalmente, foi avaliada a partir do relato de cinco informantes diferentes – as próprias crianças, os pais, as mães, os professores e os pares – que as observam/interagem com elas, quer na família, quer na escola. A competência social foi estudada através da avaliação do comportamento social individual da criança, realizada pelas próprias crianças, pelas mães, pais e professores; e da validação social desse comportamento, feita pelos pares. O comportamento social individual foi explorado com recurso às medidas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica, e a validação social foi estudada através da preferência social e impacto social da criança adotada no grupo de pares. As diferentes avaliações foram comparadas e as duas medidas – comportamento social individual e validação social – foram correlacionadas.

Em termos de habilidades sociais, as crianças adotadas participantes apresentaram, de acordo com todos os informantes, pontuações médias dentro dos valores normativos obtidos

por Gresham e Elliott (2008b) para a população americana. Na ausência de normas portuguesas para as SSIS-RS, os resultados deste estudo foram comparados com as normas do instrumento original, com a devida cautela face às diferenças socioculturais entre os dois países. Ainda que dentro de limites normativos, o autocontrolo foi, de acordo com todos os informantes, a habilidade social em maior défice nas crianças adotadas. Esta habilidade diz respeito à forma como as crianças respondem a situações de conflito ou de gestão de emoções e, portanto, está diretamente relacionada com a capacidade de regulação emocional, que se revelou, neste estudo, um dos principais preditores da competência social. No estudo de Barroso et al. (2018), com adolescentes adotados portugueses, o autocontrolo foi a única habilidade social em que os adolescentes adotados não diferiram significativamente dos adolescentes em acolhimento residencial (tendo diferido significativamente dos adolescentes a viver com a família de origem). Esta parece ser, por isso, uma habilidade social em défice nas crianças com passado de adversidade e vivência de *stress* tóxico (Burkholder et al., 2016). O controlo inibitório (capacidade do funcionamento executivo diretamente relacionada com a habilidade social autocontrolo) é, de facto, uma área do funcionamento cognitivo dos adotados, com passado de institucionalização, que tem sido identificada como problemática (Pollak et al., 2010). À luz do modelo SIP (Lemerise & Arsenio, 2000), as crianças adotadas tardam a processar a informação social, levando-as a agir impulsivamente (baixo autocontrolo), antes mesmo de serem capazes de reconhecer a emoção, conduzindo a erros de processamento da informação social e, consequentemente, a falhas na resolução positiva da interação social. O presente estudo foi o primeiro a explorar, minuciosamente, um conjunto de habilidades sociais e as diferenças no desempenho da criança adotada, em cada uma delas, permitindo identificar necessidades específicas de intervenção, nomeadamente a promoção de competências de autocontrolo.

De forma a marcar a diferença relativamente aos estudos anteriores, a presente investigação controlou algumas variáveis, que se observou terem influência nos resultados da competência social em adotados, nomeadamente a idade no momento da avaliação e o país de origem da criança (a maioria dos estudos anteriores recorreu a amostras de crianças adotadas internacionalmente; e.g., Barcons et al., 2012; Petranovich et al., 2015). Com recurso a uma amostra de crianças adotadas nacionalmente, os resultados da presente investigação adicionam evidência empírica a favor dos estudos que obtiveram pontuações normativas nas habilidades sociais de crianças adotadas (e.g., Palacios, Moreno, et al., 2013; Tan & Camras, 2011). Como foi possível constatar na introdução teórica, este limiar entre normativo *vs* não-normativo, ou diferenças adotados *vs* não-adotados, é bastante inconsistente, pois depende de um conjunto de fatores que nem sempre são passíveis de controlar, na totalidade, em todos os estudos. Por esta



razão, neste estudo não foram usados grupos de comparação (não-adotados e/ou crianças institucionalizadas), mas sim relacionados os resultados das crianças adotadas com características do seu *background* e idade de adoção (resultados discutidos mais à frente), uma vez que se observou uma grande variabilidade dentro da amostra de crianças adotadas (desvio padrão com valores altos). Ou seja, ainda que, enquanto grupo, as crianças se encontrem dentro dos padrões normais, observou-se uma grande heterogeneidade nos resultados desenvolvimentais das crianças que participaram.

Paralelamente, as idades das crianças participantes foram limitadas e restringidas a um grupo etário relativamente homogêneo (8-10 anos), no sentido de colmatar as inconsistências de estudos anteriores, associadas à faixa etária da amostra (e.g., Julian & McCall, 2016; Tan & Camras, 2011). Contudo, ao contrário do que se esperava, a idade revelou-se um correlato significativo das habilidades sociais, tendo havido necessidade de a controlar. Diferente dos resultados obtidos por Julian e McCall (2016), que observaram mais habilidades sociais nas crianças de idade escolar do que nos adolescentes, no presente estudo verificou-se que as habilidades sociais aumentavam com a idade (entre os 8 e os 10 anos). Esta evidência é diferente, mas não necessariamente contraditória. Ainda que as habilidades sociais possam aumentar dentro da idade escolar, não temos evidência longitudinal que nos permita afirmar que os níveis de habilidades aumentam até à adolescência. À semelhança dos resultados obtidos por Tan e Camras (2011), estes dados podem significar que as crianças se encontravam ainda numa fase de recuperação/progressão desenvolvimental que, de acordo com evidência científica anterior, tende a estabilizar ao longo do tempo de adoção (Canzi et al., 2018; Jaffari-Bimmel et al., 2006). Esta evidência “diferente” pode dever-se também ao uso de diferentes medidas ou ao tipo de informante a que recorreram. À semelhança do anotado no estudo de van der Ende et al. (2012), a relação observada pode ser mais dependente do tipo de informante do que do limite etário propriamente dito, uma vez que esta relação só foi observada nas avaliações de mães e pais. Este dado pode dever-se ao facto que diferentes informantes podem ter diferentes visões de comportamentos desenvolvimentalmente adequados (Renk & Phares, 2004).

Este padrão de resultados diferenciais, em função do informante, foi também obtido em relação ao sexo da criança. Apenas os professores reportaram que as raparigas apresentaram mais habilidades sociais do que os rapazes, particularmente ao nível da comunicação, cooperação, responsabilidade e autocontrolo. Provavelmente, estas diferenças de género são mais visíveis ao professor, que observa a criança num grupo social (turma), do que aos pais, dentro do contexto familiar. Estudos anteriores já haviam identificado maiores dificuldades

sociais nos rapazes (e.g., Sonuga-Barke et al., 2010). Estas diferenças em função do sexo devem ser consideradas no desenho de intervenções para a promoção das habilidades sociais.

De facto, este estudo procurou colmatar aquela que parece ser uma das principais razões para a inconsistência dos resultados obtidos nos estudos anteriores sobre a competência social das crianças adotadas, ao explorar a perspetiva de múltiplos informantes. Nenhum estudo prévio havia abordado a competência social dos adotados de acordo com a perspetiva de cinco informantes diferentes. Os resultados deste estudo revelaram um efeito significativo do informante na avaliação das habilidades sociais. As diferenças entre informantes foram observadas essencialmente entre a criança e os adultos (comunicação, cooperação, responsabilidade e autocontrolo), com a criança atribuindo pontuações mais elevadas de habilidades sociais; entre o professor e os outros informantes (envolvimento), com os professores atribuindo pontuações significativamente mais baixas; e entre mães/pais e professores (cooperação, assertividade), com os professores a avaliar mais negativamente as habilidades sociais da criança. Apenas entre mães e pais não se observaram diferenças estatisticamente significativas nas avaliações das habilidades sociais (tal como observado noutros estudos de multi-informantes; e.g., Achenbach et al., 1987; Renk & Phares, 2004). As diferenças entre a criança e os adultos mostram que, para além do constructo global de competência social, o conceito de habilidades sociais e o desempenho dos diferentes tipos de habilidades podem ser contextualmente específicos. Isto é, em determinados contextos pode ser mais adaptativo/importante que a criança tenha altos níveis de cooperação e envolvimento, para ser avaliada como socialmente competente, enquanto que noutros o auto-controlo, por exemplo, pode ser mais valorizado e, conseqüentemente, melhor identificado pelos avaliadores do comportamento social. A este respeito será importante, em explorações futuras dos resultados, utilizar, como variável de controlo, a importância que mães, pais e professores atribuem ao comportamento social avaliado (dados também recolhidos). Identificar os comportamentos que mães, pais e professores mais valorizam poderá ser relevante para a compreensão destas diferenças entre informantes e, conseqüentemente, para a intervenção ao nível da instrução direta de habilidades sociais, estimulando os comportamentos socialmente mais desejáveis por cada informante, em cada contexto.

Em termos de problemas de comportamento, as crianças adotadas participantes apresentaram, de acordo com a perspetiva dos três informantes adultos (mães, pais e professores) problemas de externalização e hipervividade e/ou défice de atenção acima da média (tendo como referência as normas de Gresham & Elliott, 2008b). Estes resultados vão ao encontro da evidência empírica anteriormente publicada, mostrando que os adotados estão em

maior risco de desenvolvimento deste tipo de problemas (e.g., Askeland et al., 2017; DeJong et al., 2016; Merz & McCall, 2010; Rosnati et al., 2008; Wierzbicki, 1993; Wiik et al., 2011), especialmente as crianças adotadas nacionalmente (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Os quatro informantes (incluindo a criança) foram unânimes em identificar a hiperatividade e/ou déficit de atenção como o maior problema de comportamento presente nas crianças adotadas. As pontuações das crianças (mais baixas) diferiram significativamente das pontuações das mães (mais altas) nesta subescala. Na externalização observaram-se diferenças entre as crianças e os adultos, e entre as mães e os pais. De facto, investigação anterior já havia mostrado que os adultos, particularmente os pais, tipicamente avaliam as crianças como mais problemáticas do que elas se avaliam a si mesmas (e.g., Askeland et al., 2017). Curiosamente, a externalização foi a única subescala onde se observaram diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais, com as mães a atribuir mais problemas de externalização aos filhos do que os pais. Rosnati et al. (2008) haviam encontrado diferenças semelhantes entre mães e pais (adotivos) de crianças entre os 7 e os 11 anos de idade.

Posto isto, este resultado chama a atenção para a importância de considerar a perspectiva de ambos, mães e pais, na avaliação deste tipo de problemas, na qual, aliás, a maioria dos estudos recorre à informação isolada das mães. Por fim, o estudo multi-informantes revelou que as mães e os pais são os informantes que identificam menos problemas de internalização nas crianças. Os professores diferiram significativamente das mães/pais, identificando mais internalização nas crianças; e as crianças diferiram significativamente de todos os informantes, relatando mais problemas de internalização. Estes resultados, tal como discutido no *Artigo II*, evidenciam a relevância de se considerar a perspectiva da criança na avaliação desta dimensão mais introspectiva do (des)ajustamento, bem como alertam para a importância de os pais estarem sensíveis, não só aos problemas mais observáveis (externalização), como também aos menos visíveis (internalização). É levantada ainda a questão sobre se são os pais que estão menos sensíveis à identificação destes problemas, ou se é a criança que manifesta mais sintomas de internalização na escola, do que em casa/família. Estudos futuros devem centrar a sua atenção nos problemas de internalização das crianças e relacionar a sua manifestação com variáveis relativas à vivência da adoção, nomeadamente, a vivência das perdas.

Se a evidência empírica anterior observou uma tendência para os problemas de comportamento aumentarem da idade escolar para a adolescência (e.g., Gunnar et al., 2007), os resultados deste estudo revelaram correlações significativas negativas entre a idade (8-10 anos) e os problemas de externalização e hiperatividade e/ou déficit de atenção, observando-se que, dentro da idade escolar, estes problemas de comportamento tendem a diminuir entre os 8 e os

10 anos. Pode acontecer que os problemas diminuam nesta fase, para depois voltarem a aumentar na adolescência. No entanto, um acompanhamento longitudinal destas crianças seria necessário para perceber este padrão de resultados, que pode advir do caráter transversal do presente estudo. À semelhança de outros estudos (e.g., Brodzinsky et al., 1984; Rosnati et al., 2008; Stams et al., 2000) foram identificados nos rapazes significativamente mais problemas de comportamento, particularmente de externalização e hiperatividade e/ou défice de atenção. Tal como nas habilidades sociais, estas diferenças de género apenas se observaram nas avaliações dos professores.

No geral, os resultados deste estudo identificaram diferenças estatisticamente significativas nas avaliações dos quatro informantes do comportamento social individual, quer nas habilidades sociais, quer nos problemas de comportamento. Ainda assim, o efeito do informante foi maior nas habilidades sociais (maior especificidade contextual), do que nos problemas de comportamento. Estes resultados parecem indicar que os problemas de comportamento são a componente da competência social menos contextualmente específica e mais estável ao longo dos diferentes contextos. Resultados semelhantes já haviam sido encontrados por Gresham, Elliott, Cook, et al. (2010).

Muito se tem discutido na bibliografia dos estudos multi-informantes sobre qual a melhor forma de explorar a perspetiva de vários informantes (de los Reyes et al., 2015). A presente investigação, para além de considerar os quatro informantes, explorou quer as diferenças, quer as relações entre as suas avaliações. Assim, para além das diferenças observadas, e já discutidas, as correlações significativas, observadas entre os diferentes pares de informantes, também suportam a ideia de que o comportamento social individual tem uma “componente” consideravelmente consistente ao longo das situações/contextos. As correlações variaram entre ausência de correlação a correlações altas, dependendo, quer do par de informantes, quer do tipo de habilidade/problema avaliado. Observou-se ainda uma maior correspondência entre os informantes nos problemas de comportamento do que nas habilidades sociais; e entre adultos, do que entre adultos e criança (tal como observado em Gresham, Elliott, Cook et al., 2010).

Uma das mais-valias deste estudo é o facto de ter recorrido a um instrumento amplamente usado na investigação para avaliar a competência social (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008a) e ter estudado a sua validade de constructo numa amostra de crianças adotadas, o que nunca havia sido feito. A avaliação das validades divergente e convergente permitiu reconhecer a fragilidade dos constructos de empatia e *bullying*, avaliados através deste instrumento, com esta amostra. Permitiu também identificar altos níveis de variação de método,

ou seja, viés de informante. Em menor ou maior grau, existiu um viés associado a todos os informantes – viés das crianças, viés das mães, viés dos pais, viés dos professores –, que influenciou, conseqüentemente, as avaliações de cada um. A possibilidade de as crianças se sobrevalorizarem, e de os pais/mães e professores se reportarem à impressão específica que têm do funcionamento social da criança (envolvendo expectativas), e não às observações objetivas das interações específicas, realça a importância de considerar, em futuras investigações, a inclusão da avaliação de um observador neutro (não inviesado por contactos prévios com a criança e devidamente treinado para o objetivo). Numa fase inicial de desenho do presente projeto de investigação esta medida foi incluída, contudo foi eliminada por falta de recursos para fazer observação nas escolas/famílias participantes. Em suma, as SSIS-RS constituem um instrumento válido para a avaliação da competência social de crianças adotadas de idade escolar, usando como medidas as habilidades sociais e os problemas de comportamento.

A exploração do informante mais fiável na avaliação da competência social das crianças adotadas constituiu uma novidade na investigação em adoção. Se a identificação das mães como melhor informante justifica o facto de a maioria dos estudos recorrerem a elas, a identificação dos professores como os informantes menos fiáveis levanta algumas questões. Sendo a escola o principal palco de desempenho da competência social para as crianças de idade escolar (Rubin et al., 2008), os professores deveriam constituir-se importantes/fiáveis informantes. No entanto, neste estudo, com esta amostra, e usando como instrumento as SSIS-RS, verificou-se que os professores apresentaram a maior variância devido ao método (ou seja, viés de informante) – que pode estar relacionado com a especificidade desta população e ser indicador de uma visão inviesada da criança adotada por parte do professor – e a menor variância devido ao traço/constructo – dando indicadores de que a versão das SSIS-RS para professores possa não estar devidamente adaptada ao contexto escolar português e à relação criança-professor que é estabelecida nas nossas salas de aula, tal como é avançado na discussão do *Artigo I*. Pode questionar-se se as avaliações dos professores serão menos fiáveis ou se serão excessivamente exigentes. Estes resultados deverão ser alvo de confirmação futura.

Em termos de competência académica, as crianças adotadas apresentaram pontuações dentro dos padrões normais (de acordo com Gresham & Elliott, 2008b). Estes resultados contrariam a evidência encontrada por Brown et al. (2017), que identificaram menor competência académica nas crianças adotadas do que nas crianças não-adotadas. Tal como era expectável (Gresham, 2016; Wentzel, 2009), a competência académica apresentou correlações significativas com as habilidades sociais (correlações positivas e moderadas) e com os problemas de comportamento (correlações negativas; baixas a moderadas, dependendo do

avaliador). As habilidades sociais, como a cooperação ou o envolvimento, fornecem bases essenciais à aprendizagem, que permitem às crianças beneficiar das instruções em sala de aula (Cook et al., 2008; Gresham, 2016); por sua vez, a relação bidirecional entre as duas variáveis reflete que crianças com melhor competência acadêmica apresentam também maior competência social. Pelo contrário, os problemas de comportamento perturbam o ambiente em sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem. Note-se que, a atenção, base da aprendizagem, se encontra em déficit nas crianças adotadas (valores de hiperatividade e/ou déficit de atenção acima da média), estando estas constantemente hipervigilantes ao mundo ao seu redor e pouco concentradas nas instruções acadêmicas.

Neste estudo, a competência acadêmica poderia ter sido considerada um correlato da competência social, ao invés de uma medida do comportamento social individual. No entanto, optou-se por seguir a proposta de operacionalização de Gresham e Elliott (2008a), por um lado, para aproveitar todas as potencialidades do instrumento usado (SSIS-RS) e, por outro lado, porque se acredita que é o conjunto e a interação entre estas três medidas (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica) que influencia a validação social da criança adotada de idade escolar (para além, claro, das características do próprio contexto).

Em relação aos resultados de validação social, os valores sociométricos obtidos revelaram que as crianças adotadas emitiram significativamente mais preferências do que rejeições, mas receberam o dobro das rejeições, relativamente às preferências. Este resultado pode ser indicador de: (a) um alto nível de comportamento pró-social nos adotados; (b) dificuldade destas crianças em ler sinais emocionais fornecidos pelos outros (baixa literacia emocional) e, conseqüentemente, em identificar a rejeição social; e/ou (c) expectativas elevadas e alto desejo de serem aceites (percepções positivas significativamente mais altas que as negativas). Estas crianças parecem não ter a real percepção da sua posição no grupo de pares, escolhendo acreditar que são preferidas pelos pares, que elas mesmas selecionaram como os seus preferidos. Este dado é também suportado pelos resultados nas variáveis de percepção, que mostraram um afastamento entre a realidade e as expectativas das crianças. Se, por um lado, a rejeição dos pares pode refletir/ser consequência de baixa competência social (baixo desempenho de habilidades sociais, manifestação de problemas de comportamento e baixa competência acadêmica), as distorções cognitivas (ou erros de processamento da informação social), que estes resultados parecem refletir, podem afetar a competência social da criança (Semrud-Clikeman, 2007). Estes erros cognitivos podem influenciar as fases um e dois do processamento da informação social (SIP) – codificação da informação e interpretação dos sinais –, uma vez que as crianças podem ter dificuldade em ler, ou podem ler de forma

distorcida, as pistas emocionais, que as ajudam a identificar o impacto que a interação social está a ter no outro (Lemerise & Arsenio, 2000). Este estudo é inovador na abordagem dos valores sociométricos, que trazem informação relevante para a compreensão da preferência, do impacto social e dos estatutos sociométricos das crianças adotadas.

Ao nível dos estatutos, 14.9% dos adotados foram identificados como crianças populares (alta preferência social), 14.9% como rejeitadas (baixa preferência social), 17.8% como negligenciadas/ignoradas (baixo impacto social) e 2% como controversas (alto impacto social). Cerca de metade das crianças (50.4%) situou-se no estatuto médio. Quando comparados estes resultados com os obtidos por Palacios, Moreno, et al. (2013) – 20% das crianças como populares, 7% como rejeitados, 7% como negligenciados e 66% de crianças médias –, bem como com os obtidos por Stams et al. (2000) – 26% das crianças como populares, 52% na média, 10% como negligenciados, 7% de crianças controversas e 5% de crianças rejeitadas –, é possível verificar que, neste estudo, a percentagem de crianças populares é inferior. Por outro lado, a percentagem de crianças rejeitadas e negligenciadas/ignoradas é significativamente superior (duas ou três vezes mais), mostrando que as crianças desta amostra têm baixa preferência e baixo impacto social entre os pares. Os resultados relativos aos estatutos sociométricos dos únicos três estudos conhecidos são, assim, inconsistentes. Estes dados são bastante preocupantes e ressaltam a necessidade urgente de intervenção e de educação para a adoção nas escolas portuguesas (e na comunidade em geral), a fim de promover a inclusão social destas crianças. O baixo impacto social (crianças negligenciadas) relacionou-se com a manifestação de problemas de internalização (reportados pelos professores) reforçando a importância de uma maior atenção a esta dimensão, tal como já abordado anteriormente.

Contrariamente ao obtido por Palacios, Moreno, et al. (2013) – rapazes com maior probabilidade de serem rejeitados – e por Stams et al. (2000) – raparigas sobre-representadas entre as crianças populares – não se observou, neste estudo, uma associação significativa entre o sexo da criança e os estatutos sociométricos. À semelhança da evidência anterior (Palacios, Moreno, et al., 2013), não se observaram diferenças estatisticamente significativas na idade da criança, em função do estatuto. Este é o primeiro estudo português a explorar a aceitação social das crianças adotadas, e um dos poucos que abordou este tema ao nível da investigação internacional em adoção. Adicionalmente, o estudo dos valores sociométricos, para além da exploração dos estatutos, é uma novidade na investigação sobre competência social. Estes dados mostram a importância de considerar outras variáveis, para além da preferência e impacto social, como as variáveis de perceção (ou popularidade percebida – McDonald & Rubin, 2017), para uma mais completa e complexa avaliação da aceitação pelos pares. O estudo dos índices

individuais de cada criança, isto é, a posição de cada uma no contexto do seu grupo turma, e os índices grupais de cada turma (dados disponíveis neste projeto) poderão ajudar, em futuras explorações, a perceber em que medida o contexto poderá explicar estes estatutos sociométricos. Será ainda importante explorar as relações de reciprocidade, isto é, de amizade (Rubin et al., 2008), e o impacto que as mesmas têm no bem-estar e ajustamento psicológico global da criança, bem como em que medida serão um fator protetor/de risco em relação à rejeição (geral) dos pares.

No que diz respeito à forma como o comportamento social individual (habilidades sociais, problemas de comportamento, competência académica) se relacionou com a validação social (preferência social e impacto social), as correlações nem sempre foram significativas. Relativamente às habilidades sociais, na linha dos resultados de estudos anteriores com crianças não-adotadas (e.g., Alves 2013; Kwon et al., 2012), as correlações foram positivas com a preferência social (e as crianças populares diferiram significativamente das crianças rejeitadas). No caso do impacto social, as correlações com as habilidades sociais foram negativas. Este resultado é curioso na medida em que mostra que não é o défice de habilidades sociais que promove o baixo impacto social da criança e, até pelo contrário, as crianças negligenciadas são crianças com mais habilidades sociais (próximas das crianças populares). É importante que futura investigação incida neste grupo e procure perceber que características da criança adotada poderão predizer o baixo impacto social. Será o simples facto de terem sido adotadas? Representará esta uma forma de discriminação? Mais investigação será necessária.

A relação bidirecional entre as habilidades sociais e a preferência social mostra que as crianças que são mais rejeitadas pelos pares ficam também mais limitadas nas suas oportunidades para aprender habilidades sociais (Pitula et al., 2017), o que deve ser tido em conta na intervenção ao nível da promoção da competência social. No caso dos problemas de comportamento, mais preferência social correlacionou-se significativamente com menos problemas. As crianças rejeitadas apresentaram significativamente mais problemas do que as crianças populares, à semelhança do observado noutros estudos em adoção (e.g., Juffer, Stams, & van IJzendoorn, 2004). A competência académica também se relacionou positiva e significativamente com a preferência social (mas não com o impacto). As relações observadas entre o comportamento social individual, particularmente quando avaliado pelos professores, e os índices de preferência e rejeição social, avaliados pelos pares, revelam a importância das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica para o sucesso das interações sociais (Alves, 2013). Contudo, à semelhança do que já havia sido observado por



Kwon et al. (2012), as habilidades sociais parecem assumir uma maior importância para a aceitação entre pares do que a competência académica.

O padrão de correlações entre comportamento e validação social foi diferencial, dependendo do informante do comportamento social individual, o que é revelador, mais uma vez, da dimensão contextual da competência social (Dirks et al., 2007b, 2010; Sheridan et al., 1999; Warnes et al., 2005). Enquanto que a validação social (pelos pares) do comportamento da criança apenas se relacionou significativamente com as habilidades sociais reportadas pelos professores (dimensão, como vimos, mais contextualmente específica), no caso dos problemas de comportamento, as correlações foram com todos os informantes (à exceção dos pais), observando-se novamente uma maior convergência, entre informantes, ao nível dos problemas de comportamento. O facto de só se observarem correlações significativas com os professores nas habilidades sociais reforça o seu carácter específico, dependente da situação e, particularmente, do contexto. Tal como já referenciado na literatura, apesar de professores e pares terem diferentes experiências sociais com as crianças (professores interagem com a criança num contexto de instrução, enquanto que os pares estão diretamente envolvidos com as crianças nas interações sociais; Kwon et al., 2012), os pares e os professores partilham o contexto escolar e observam a criança nas mesmas situações sociais (sala de aula, recreio), sendo expectável que partilhem algum acordo nas suas avaliações (Renk & Phares, 2004).

Estes resultados – maior acordo entre pares e professores – levantam algumas questões, uma vez que os professores foram identificados como os informantes do comportamento social individual menos fiáveis. Esta convergência de resultados pode significar um viés partilhado, entre professores e pares, da visão das crianças, particularmente por se tratarem de crianças que foram adotadas. Como vimos anteriormente, as avaliações dos professores eram carregadas de variância devido ao método (viés do informante), sendo que o mesmo pode acontecer com os pares, que são amplamente influenciados pelos professores, e pelas ideias que estes possuem (Goldberg, Black, et al., 2017; Smith & Riley, 2006). Os professores e os pares podem estar a avaliar a criança de acordo com as qualidades disposicionais, que percebem nela e/ou que criaram sobre ela em função das ideias pré-concetualizadas que têm acerca das crianças adotadas, e não em função de um conjunto de habilidades contextualizadas em torno de comportamentos/interações/situações específicas. Será importante, em futuras explorações dos resultados, relacionar estas medidas de avaliação dos professores e dos pares com as ideias dos professores acerca das crianças adotadas (dados recolhidos neste projeto de investigação, mas ainda não explorados). O facto de ter adicionado, neste estudo, a sociometria e consequente avaliação dos quatro informantes acerca do comportamento social individual da criança (SSIS-

RS), foi uma mais valia deste estudo, tendo proporcionado uma mais completa avaliação da competência social das crianças adotadas de idade escolar.

### **Correlatos/Preditores Individuais da Competência Social das Crianças Adotadas**

O quarto objetivo deste estudo foi avaliar um conjunto de características individuais da criança, bem como identificar, entre elas, variáveis processuais determinantes da competência social das crianças adotadas de idade escolar (objetivos 10, 11 e 12). No que diz respeito às variáveis caracterizadoras da adversidade pré-adoção observou-se que, raramente, estas se revelaram preditores diretos das medidas de competência social. Apenas o tempo de vivência em acolhimento se mostrou um preditor significativo (relação direta positiva) dos problemas de comportamento. Nas restantes medidas, estas variáveis foram exploradas, mas não se revelaram preditores significativos e/ou capazes de contribuir para o modelo explicativo. Assim, o efeito dos indicadores de adversidade pré-adoção na competência social não parece ser direto, mas sim indireto, predizendo outras variáveis individuais (e.g., regulação emocional) que, por sua vez, têm impacto direto na competência social. Estes resultados podem ter duas interpretações. Uma delas pode estar relacionada com uma limitação do estudo e ser relativa à forma (através dos pais e em retrospectiva) e ao tipo de variáveis usadas, isto é, mais quantitativas (relacionadas com “tempos/exposição”) do que qualitativas (e.g., impacto, intensidade e significado), para caracterizar o período prévio à adoção. Outra explicação poderá ser que a competência social não é tão dependente, como se pensava, do *background* da criança, mas sim do impacto que este tem noutras áreas do desenvolvimento (e.g., emocional), as quais afetam diretamente o comportamento e a aceitação social. Por isso, investigação futura deverá explorar a interação destas variáveis com outras (individuais, familiares ou extrafamiliares) e os seus efeitos indiretos na explicação da competência social, à semelhança do que foi estudado no **Artigo V**, especificamente em relação à negligência.

Os indicadores de adversidade pré-adoção apresentaram, contudo, algumas correlações significativas com as medidas de competência social. Como o padrão de correlações foi diferente em função do informante tornou-se importante discutir estas relações. À semelhança do que já havia sido avançado por Tan e Camras (2011), estes resultados podem apontar que o valor correlacional dos indicadores de adversidade pré-adoção pode ser situacional e específico das relações estabelecidas. Estes padrões diferenciais de correlações foram observados em relação, por exemplo, ao tempo de vivência com a família biológica. Mais tempo com a família biológica representou para as crianças mais habilidades sociais. O significado, para as crianças, das relações estabelecidas no seio familiar de nascimento faz, possivelmente, com que estas lhe

atribuam um papel importante no desenvolvimento das suas habilidades sociais. Por sua vez, para os informantes adultos, as crianças sem vivência com a família biológica (zero meses) foram aquelas que mais habilidades sociais, menos problemas de comportamento e mais competência acadêmica apresentaram. Curiosamente, para mães e professores, as crianças que exibiram significativamente menos habilidades sociais, mais problemas de comportamento e menor competência acadêmica foram as crianças que viveram os três primeiros anos com a família biológica e depois foram retiradas (e não as que viveram mais tempo, ou seja, entre três a 6.25 anos). Assim, ao contrário do que se poderia esperar, o tempo de vivência com a família biológica, por si só, não tem uma relação negativa com a competência social. Para a criança, e no caso das habilidades sociais, essa relação é linear positiva; para os adultos, não parece existir sequer uma relação linear entre as duas variáveis. Especificamente, para mães e professores, a altura em que o corte das relações acontece parece ser mais importante do que o tempo de vivência propriamente dito. Esta variável, para além de representar o tempo que a criança viveu com a sua família biológica, representa a idade com que esta entrou no sistema de acolhimento. Ao se ter controlado, nesta variável, o tempo em acolhimento, os efeitos da idade de entrada (que corresponde ao tempo de vivência com a família biológica) e da duração de exposição foram separados. Estes dados constituem uma novidade para a investigação em adoção (Julian, 2013) e introduzem nova informação sobre o impacto das experiências precoces.

Ainda que o tempo na família biológica possa ser um indicador da exposição, mais ou menos prolongada, a experiências de adversidade, estudos anteriores (e.g., Raby et al., 2018) mostraram que mais importante do que o tempo de vivência com a família biológica é o tipo de experiências que com ela se vive. No entanto, neste estudo, não se observou um efeito significativo do tipo de experiências adversas, vividas na família biológica, na competência social das crianças adotadas, o que poderá estar relacionado com o facto de estas serem pouco diversificadas e maioritariamente relativas a situações de negligência. Não foi por isso possível avaliar o impacto, direto ou indireto, observado noutros estudos, do maltrato físico (e.g., Dodge et al., 1995) e/ou sexual (e.g., Crea et al., 2018) na competência social das crianças participantes. No que diz respeito ao impacto da negligência, no **Artigo V** foram explorados os seus efeitos nas habilidades sociais e problemas de comportamento. Contrariando os resultados obtidos por Crea et al. (2018) e Tan e Marfo (2006) não se observou um efeito significativo da negligência nos problemas de comportamentos dos adotados (**Artigo V**; a correlação também foi nula). Em relação às habilidades sociais, foi possível observar uma correlação significativa entre a vivência de experiências de negligência pré-adoção e menores níveis de habilidades sociais nas crianças participantes, que foram avaliadas, em média, cinco anos após a adoção.

Este resultado é consistente com os obtidos por Lum et al. (2018), que usaram o mesmo instrumento de avaliação (SSIS-RS). Os resultados finais do **Artigo V** mostraram que a negligência (pré-adoção) tem impacto nas habilidades sociais da criança adotada, quando em interação com outras variáveis do tipo familiar (contexto familiar adotivo). Estes resultados, de interação entre variáveis individuais e familiares, serão discutidos mais à frente.

Apesar de este estudo ter considerado a importância de incluir a negligência, dada a sua prevalência/incidência na história de vida das crianças adotadas em Portugal (ISS-IP, 2018) e por ser uma variável negligenciada na investigação em adoção (de Bellis, 2005; Stoltenborgh et al., 2013), o facto de se ter obtido esta informação de forma retrospectiva e a partir dos pais adotivos, e não informação oficial dos serviços, pode torná-la menos completa e fidedigna. Ter informação sobre o tipo de negligência e o grau de severidade desta experiência seria também relevante. Uma vez que uma das principais consequências da negligência é a alteração dos sistemas neurobiológicos do *stress* (Belsky & de Haan, 2011; Gunnar & Fisher, 2006; Gunnar et al., 2009), diretamente relacionados com a capacidade de regulação emocional (Puetz et al., 2014), poderá ser importante que investigação futura explore o papel mediador da regulação emocional na relação entre negligência e competência social.

Os resultados do presente estudo alertam ainda para aquilo que parece ser uma trajetória de diferentes experiências/tipos de negligência, vividos ao longo do percurso desenvolvimental de algumas das crianças participantes: negligência na família biológica – negligência estrutural vivida no acolhimento em instituição – negligência social (pelos pares) no pós-adoção (percentagem de crianças negligenciadas/ignoradas dentro do grupo de pares superior a outros estudos). Será relevante que futuras explorações dos resultados possam estudar em maior profundidade a relação entre estas duas variáveis: passado de negligência socioemocional e estatuto sociométrico de negligência pelos pares (presente).

Em termos de implicações práticas há que considerar que a negligência, embora seja, das situações de risco, a mais difícil de identificar, e por isso com maior probabilidade de se prolongar no tempo, é também, provavelmente, a problemática mais suscetível, e com melhor resultado, à intervenção. É importante investir em programas de intervenção com as famílias, de capacitação parental e promoção da parentalidade positiva, que possam evitar a exposição a funcionamentos parentais negligentes. É fundamental qualificar os técnicos das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e formá-los em programas baseados na evidência científica e com provas dadas de sucesso. A título de exemplo, o Projeto Adélia, em implementação pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, é um modelo do trabalho a desenvolver, na medida em que contempla ações de intervenção no contexto

natural de vida, usando programas como os *Anos Incríveis*, *Mais Família – Mais Jovem* e *Crianças no Meio do Conflito*. Este projeto antecipa a importância da participação das crianças e jovens e, por isso, inclui a criação de “Conselhos de crianças e jovens” (12-18 anos), direcionados para pensar a parentalidade positiva com e para as crianças. De referir também o Projeto Reunir +, em implementação no distrito do Porto pela FPCEUP. Trata-se de um projeto de investigação dos efeitos da utilização do Programa *Standard Triple P*, de parentalidade positiva, em situações de preservação familiar, que incide na melhoria da relação pais-criança de idade escolar.

Relativamente à experiência de acolhimento, verificou-se que, quanto mais tempo a criança viveu em acolhimento (a grande maioria em acolhimento em instituição), menos habilidades sociais (de acordo com os professores), mais problemas de comportamento (de acordo com as mães e professores) e menor competência académica apresentou. Estes dados constituem evidência adicional aos estudos que encontraram estas relações significativas (e.g., Thompson, 2000), em oposição àqueles que não as detectaram (e.g., Caprin et al., 2017). Adicionalmente, o tempo em acolhimento revelou-se, tal como já referido, um preditor significativo dos problemas de comportamento das crianças adotadas (Tabela 25 do corpo dos resultados e Tabela 2 do **Artigo V**). Estes resultados comprovam o impacto negativo do acolhimento, particularmente do acolhimento em instituição, no ajustamento socioemocional das crianças adotadas, e o risco acrescido/cumulativo desta experiência para o desenvolvimento de problemas de comportamento, já antes evidenciado pela investigação (e.g., Finet et al., 2018; Julian et al., 2018; Zeanah & Sonuga-Barke, 2016). Comprovam ainda o seu efeito prolongado, visto que o impacto continua a ser significativo, mesmo depois das crianças estarem integradas num contexto familiar positivo, em média, há cinco anos (e.g., Hodel et al., 2015; Julian, 2013).

Os resultados deste estudo parecem indicar uma maior relação/impacto entre o tempo de acolhimento e os problemas (dimensão negativa do funcionamento social), do que entre o tempo em acolhimento e as habilidades (dimensão positiva). Adicionalmente, mais tempo em acolhimento parece ser mais prejudicial para os problemas de comportamento (relação linear), enquanto que, para as habilidades sociais e preferência social, o tempo intermédio tem um impacto mais negativo (relação não-linear; *step function*). O facto de as crianças com 12-36 meses de acolhimento terem apresentado piores resultados nas habilidades sociais, competência académica e preferência social, do que as crianças com mais tempo de vivência em acolhimento (> 36 meses), pode ser explicado à luz da resiliência e capacidade de adaptação humana, na medida em que, para sobreviverem, estas crianças acabam por se adaptar à sua condição de acolhidas e às normas deste contexto e, embora haja um “período sensível” ao impacto do

acolhimento (que parece ser entre os 12-36 meses), depois desse período a probabilidade de mais problemas não aumenta (Hawk & McCall, 2011; Julian, 2013). O desenvolvimento de comportamentos sociais indiscriminados, caraterísticos das crianças com passado de institucionalização (Gleason et al., 2014; Lawler et al., 2014; MacLean, 2003; Zeanah & Gleason, 2015), pode estar relacionado com os resultados aqui obtidos. O desenvolvimento deste tipo de comportamento social pode estar associado a este “período sensível” ao impacto negativo do acolhimento e revelar-se desadaptativo para o desenvolvimento de habilidades sociais e interações positivas com os pares, à semelhança do observado por Thompson (2000). As crianças com menor tempo de institucionalização são as que apresentaram melhores resultados desenvolvimentais, quer no funcionamento positivo (habilidades) quer no funcionamento negativo (problemas).

Em termos de implicações práticas, estes resultados mostram que é urgente promover uma cultura de acolhimento familiar, especialmente para as crianças mais pequenas. Embora não se tenham observado diferenças entre as crianças acolhidas em família e as crianças acolhidas em instituição, é de sublinhar que os números, neste estudo, de famílias de acolhimento são insignificantes. Os resultados obtidos comprovam, contudo, o impacto negativo da institucionalização – talvez mais nefasto do que o tempo/vivências negativas na família biológica –, bem como o efeito negativo do corte da relação com a família biológica nos primeiros anos de vida, que poderá ser minimizado com a integração num contexto familiar, ao invés de um contexto institucional (e.g., Dozier et al., 2014; Smyke et al., 2010; Smyke et al., 2012). Em Portugal, e enquanto o acolhimento familiar não se consolidar como a resposta de acolhimento dominante, relegando para o acolhimento residencial apenas os casos com indicação específica (acolhimento especializado), deve trabalhar-se na qualificação do acolhimento residencial e na promoção de um contexto institucional mais residencial e familiar e, acima de tudo, menos rígido e conformista, dando espaço à individualidade de cada criança, à criatividade e à flexibilidade. De facto, alguns estudos provaram melhores resultados socioemocionais nas crianças acolhidas, quando melhoradas as condições do acolhimento institucional (e.g., Julian et al., 2018).

A formação dos cuidadores deve incidir não apenas na função profissional – de dar resposta às necessidades básicas – mas, tal como o nome indica, na função de cuidador, ou seja, de cuidar e dar resposta às necessidades socioemocionais das crianças acolhidas. As direções das casas de acolhimento devem procurar melhorar as condições de trabalho dos cuidadores, cuidar da sua saúde mental, para que possam cuidar ajustadamente das crianças acolhidas. A qualificação do acolhimento passa acima de tudo pela oportunidade de cada criança ter um

cuidador privilegiado e um tempo de relação único com este. A figura do cuidador de referência deve ser cada vez mais considerada e trabalhada. Uma estratégia importante a implementar no acolhimento poderia passar, por exemplo, pela oportunidade de os cuidadores terem um tempo específico para brincarem, individualmente, com cada criança. Uma atividade de jogo livre diária seria uma oportunidade de interação individual, capaz de promover a relação de vinculação, bem como a imaginação e a criatividade da criança, ou as suas competências socioemocionais. Esta prática, tornada rotina, poderá ter os seus efeitos positivos.

Os resultados deste estudo foram coerentes com a evidência empírica já existente, mostrando menos problemas de comportamento e mais habilidades sociais (em níveis idênticos às crianças não-adotadas) nas crianças adotadas mais precocemente (e.g., Hawk & McCall, 2011; Julian & McCall, 2016; Rutter et al., 2010). Indo de encontro à hipótese defensora da existência de uma programação desenvolvimental (Julian, 2013) que explica os efeitos da idade de adoção, este estudo confirmou a existência de uma *step function* no efeito da idade de adoção no comportamento social individual. No entanto, enquanto que, nos estudos anteriores (e.g., Hawk & McCall, 2011, 2014; Julian, 2013; Merz & McCall, 2010; Ruetter et al., 2010), o “período sensível” (*step function*) variou em função do país de origem das crianças e do grau de severidade da privação (adoções internacionais), ou do tipo de acolhimento (e.g., Julian, 2013; Julian et al., 2018), neste estudo, onde as adoções foram todas nacionais, o ponto de corte (“período sensível”) variou em função do informante do comportamento social individual. Enquanto que, para todos os informantes adultos, as crianças adotadas antes dos 18 meses apresentaram melhores resultados, no caso das mães, nas habilidades sociais e problemas de comportamento, e no caso dos pais nas habilidades sociais, este período, sem impacto negativo, estendeu-se até aos três anos de vida. Estes resultados comprovam, mais uma vez, que o uso de diferentes informantes pode conduzir a diferentes resultados, nas mesmas variáveis em estudo (de los Reyes et al., 2015). Além disso, mostra que os professores são mais exigentes na avaliação que fazem do comportamento social individual da criança, bem como do impacto do *background* da criança nesse comportamento social.

Ao contrário do observado em estudos anteriores (e.g., Barcons et al., 2012; Barone et al., 2017; Tan & Camras, 2011), a idade de adoção não se correlacionou significativa e linearmente com a competência social, colocando em causa a hipótese dos efeitos cumulativos (Julian, 2013). Como revelaram as diferenças de médias, apesar das crianças adotadas mais cedo apresentarem os melhores resultados, não são as crianças adotadas mais tarde que apresentam os piores resultados, mas sim as crianças adotadas entre os 18/36 meses e os seis anos de idade. Estes resultados parecem indicar que, a partir de determinada altura (período

sensível), o *timing* (idade da criança no momento da adoção) parecer ser mais importante do que a duração/extensão do período de pré-adoção. Os resultados mostram que a fase pré-escolar – idade em que ocorrem a maioria das adoções em Portugal – é uma altura particularmente “arriscada” para esta transição major na trajetória desenvolvimental da criança. Em termos de implicações práticas, estes resultados constituem evidência científica a favor da necessidade de as crianças serem adotadas o mais cedo possível (antes dos três anos). Quando tal não é possível, esta transição para a família adotiva deve ser muito bem planeada e preparada, de forma a que a idade de adoção, por si só, não se torne um risco para a criança e para o sucesso da adoção. Na realidade, atualmente, o cuidado que se tem na preparação e planeamento da adoção tende a ser tanto maior quanto mais velha a criança. Estes resultados comprovam que esta dedução e prática implementada não é empiricamente fundamentada.

Na exploração da variável individual com uma predisposição genética mais marcada – o temperamento – observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas avaliações de mães e pais adotivos, o que contraria os resultados de Leve et al. (2001), que não haviam encontrado diferenças entre as figuras parentais, na avaliação do temperamento de crianças adotadas. Note-se que, neste estudo, pais e mães diferiram nas dimensões que caracterizam um temperamento difícil – reatividade, atividade e retraimento –, o que sugere um menor acordo entre informantes nestas componentes, bem como realça a importância de se considerar a perspetiva de ambas as figuras parentais adotivas. As mães parecem mais “sensíveis” (atribuíram pontuações mais altas do que os pais) à identificação dos aspetos mais visíveis do temperamento (reatividade e atividade) e os pais (atribuíram pontuações mais altas que as mães) aos menos visíveis (retraimento). Estas diferenças podem estar relacionadas com expectativas culturalmente associadas ao género parental (Sanson et al., 2004); ou podem dever-se às diferenças identificadas pelas mães nesta dimensão, entre crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino, que ficam diluídas ao considerar todas as crianças em conjunto. As crianças deste estudo apresentaram ainda, segundo as mães, significativamente menor retraimento (maior sociabilidade, tal como em Plomin et al., 1991) e maior atividade (tal como em Dalen & Theie, 2014), do que as crianças não-adotadas (Lima et al., 2010).

Por sua vez, na dimensão caracterizadora de um temperamento fácil (persistência na tarefa), pais e mães mostraram-se em consonância. No entanto, diferiram significativamente da amostra de crianças portuguesas não-adotadas (mesma faixa etária e mesmo instrumento; Lima et al., 2010), apresentando as crianças adotadas significativamente menor persistência na tarefa do que as crianças não-adotadas. Estes resultados parecem indicar um menor envolvimento e persistência pessoal das crianças adotadas no cumprimento das tarefas, possivelmente



relacionado com a insegurança que lhes é característica e com a tendência para evitarem tudo sobre o qual não têm controlo e todas as situações que identificam como difíceis, ou em que antecipam o fracasso. A falta de persistência na tarefa está também relacionada com as problemáticas de hiperatividade e/ou défice de atenção onde, como vimos, os adotados pontuam acima da média. Adicionalmente, verificou-se que esta variável foi um preditor significativo de quase todas as medidas da competência social (à exceção do impacto social), o que revela a importância desta dimensão do temperamento (menos comum, como vimos, nas crianças adotadas) para o desenvolvimento da competência social nesta população específica. No caso da competência académica, a persistência na tarefa revelou-se mesmo o principal preditor.

O temperamento foi um dos mais importantes correlatos da competência social. À semelhança de estudos anteriores (e.g., Tung et al., 2018; van der Voort et al., 2013), as dimensões de um temperamento difícil relacionaram-se negativamente com as habilidades sociais e positivamente com os problemas de comportamento; por sua vez, mais persistência na tarefa (temperamento fácil) correlacionou-se com mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento. As correlações entre o temperamento e as habilidades sociais e problemas de comportamento foram especialmente fortes nas avaliações de mães e pais; moderadas a fracas nas avaliações das crianças; e menos robustas quando as habilidades e os problemas foram avaliados pelos professores. Este último resultado pode ser interpretado de duas formas: (a) há uma menor ligação, na perspetiva do professor, entre as habilidades sociais (e os problemas de comportamento que com elas competem) e o temperamento da criança, do que a que existe na perspetiva dos restantes informantes; (b) esta relação menos forte pode dever-se ao facto do temperamento não ter sido avaliado na perspetiva dos professores, sendo as relações exploradas com recurso às medidas reportadas por mães e pais. Note-se, no entanto, que isto também aconteceu com as crianças (que não avaliaram o seu temperamento) e que, no caso da competência académica, que é avaliada pelos professores, as correlações foram fortes. Assim, a primeira explicação poderá ser a mais plausível. Nas avaliações pelos pares, as correlações entre temperamento e preferência/impacto social foram baixas ou nulas. Estes padrões correlacionais, diferentes em função do informante, realçam a componente contextual, também observável no temperamento, que funciona e se desenvolve através da forma como estas características são “recebidas” pelos outros (Sanson et al., 2004; Shiner & Caspi, 2003).

A reatividade/emocionalidade negativa revelou-se o principal preditor dos problemas de comportamento, explicando grande parte da sua variância. A dimensão do temperamento que menos se relacionou com as medidas de competência social foi o retraimento, o que levanta algumas questões sobre a validade de constructo desta dimensão, uma vez que retraimento vs

sociabilidade e competência social são constructos da família do desenvolvimento social (um com maior preponderância genética e outro mais influenciado pelo ambiente), e esta dimensão (retraimento) tem sido identificada como o mais poderoso contributo temperamental para o funcionamento social da criança (Sanson et al., 2004). Estudos futuros devem considerar estes resultados e explorar até que ponto os itens do SATI estão a avaliar adequadamente o constructo de retraimento *vs* sociabilidade.

O temperamento revelou-se uma das variáveis da criança mais importantes na explicação do comportamento social individual e na validação social desse comportamento. Contudo, ao longo da exploração das análises de regressão, foi possível observar que a influência das dimensões do temperamento nas medidas de competência social decrescia (efeito supressor) quando introduzidas as dimensões da regulação emocional (outra variável individual) ou variáveis do tipo parental e/ou familiar, o que poderá ser indicador de efeitos indiretos e/ou interações, entre o temperamento e estas variáveis, na explicação da competência social. De facto, a literatura tem identificado o temperamento como uma variável mais de efeito indireto ou de interação, do que de efeito linear direto (e.g., Chang et al., 2012; Sanson et al., 2004). Investigação futura deverá explorar estas ligações mais complexas.

Em termos de implicações para a prática, e especificamente de intervenção com as crianças que participaram no estudo, é importante referir que, de acordo com a teoria da suscetibilidade diferencial (Ellis et al., 2011), estas crianças – que, como vimos, têm baixos indicadores de temperamento fácil e altos indicadores de temperamento difícil – são mais suscetíveis à intervenção e, consequentemente, à promoção de competências socioemocionais (Barone et al., 2018; Kochanska & Kim, 2013; Tung et al., 2018). O controlo da disposição temperamental poderá passar pela intervenção ao nível da regulação emocional, capacitando a criança para se autorregular e assim controlar/modificar os altos índices de reatividade temperamental. Os resultados na dimensão da persistência na tarefa mostraram a relevância de trabalhar dimensões de funcionamento associadas às expectativas de sucesso/fracasso, a capacidade de envolvimento nas tarefas com impacto no conceito de competência pessoal e valoração pessoal da criança, e promover a capacidade de envolvimento nas tarefas.

Altamente correlacionada com as dimensões do temperamento, a regulação/labilidade emocional revelou-se, a par do temperamento, a principal preditora da competência social. Embora não tenha sido possível comparar os resultados obtidos, ao nível da regulação e labilidade emocional, com uma amostra de crianças portuguesas de idade escolar não-adotadas, a utilização de múltiplos informantes forneceu informação adicional sobre a regulação emocional das crianças adotadas. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas

entre os três informantes (mães, pais e professores) na labilidade emocional, mas na regulação emocional, as avaliações de mães e pais diferiram significativamente das avaliações dos professores, que atribuíram menor regulação emocional às crianças adotadas. O acordo entre mães e pais vai de encontro aos resultados obtidos por Bridgett et al. (2018), que haviam encontrado uma correlação forte entre as avaliações de ambos acerca da regulação emocional da criança adotada, ainda que tenham percebido que os comportamentos de mães e pais adotivos afetavam diferenciadamente a autorregulação da criança. Relativamente às diferenças entre mães/pais e professores, menos estudos (nenhum na área da adoção) têm explorado a regulação emocional da criança do ponto de vista do professor. O presente estudo fornece, contudo, indicadores de que esta é uma variável dependente do contexto e do informante que a avalia. Os professores podem ser mais exigentes na avaliação da regulação emocional porque a escola/o contexto de sala de aula requer, possivelmente, maiores níveis de autorregulação do que o contexto familiar. Contudo, a divergência entre mães/pais e professores pode acontecer simplesmente porque os pais têm um grupo menor de crianças para comparar, enquanto que os professores podem observar um vasto espectro de comportamentos individuais, diferentes de criança para criança.

O padrão de correlações entre regulação/labilidade emocional e competência social parece depender também dos avaliadores. No geral, mais regulação emocional relacionou-se com mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento; mais labilidade relacionou-se com menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento. Adicionalmente, quanto maior a competência académica, maior a regulação emocional e menor a labilidade; quanto maior a preferência social, maior a regulação e menor a labilidade da criança; quanto maior o impacto da criança no grupo de pares, maior a sua labilidade emocional, de acordo com os professores. As correlações foram mais fortes quando o mesmo informante avaliou as duas variáveis (medida da competência social e medida da regulação). Ainda, as correlações foram significativamente mais fortes com a labilidade emocional do que com a regulação emocional. Em algumas situações (correlações entre labilidade e problemas de comportamento) observaram-se até problemas de multicolineariedade ( $r > .80$ ), mostrando a proximidade entre constructos. Estes dados comprovam a importância da regulação emocional para as interações sociais, particularmente para as habilidades sociais, tal como outros estudos já haviam observado (e.g., Bandon et al., 2010; Monopoli & Kingston, 2012), bem como a relação negativa com a labilidade emocional da criança (e.g., Eisenberg et al., 2018).

Na análise dos preditores das habilidades sociais ambas as medidas, regulação e labilidade, predisseram esta VD, sendo as duas variáveis que mais contribuíram para a sua

variância. No caso dos problemas de comportamento, a regulação emocional não se revelou um preditor significativo e a labilidade não foi incluída por efeitos de multicolineariedade. Estas variáveis individuais não contribuíram para a explicação da competência académica, mas sim para a predição da preferência (labilidade emocional como principal preditor) e do impacto social das crianças adotadas. Note-se que, nestas duas últimas análises de regressão, a labilidade emocional, que se revelou preditor significativo, foi avaliada pelos professores e não pelas mães/pais. Este poderá ser um indicador de que, não havendo uma avaliação dos pares quanto à regulação emocional da criança, os professores estarão em melhor posição de avaliar os processos que ocorrem exclusivamente no contexto escolar, particularmente no contexto de sala de aula, isto é, as interações sociais entre a criança adotada e os seus pares. Evidência adicional foi revelada pelas diferenças de médias na labilidade emocional da criança, reportada pelo professor, em função dos estatutos sociométricos, mostrando que as crianças rejeitadas pelos pares apresentam níveis mais elevados de labilidade emocional. É importante considerar, em estudos futuros, que a regulação emocional, para além de ser um preditor da competência social, poderá funcionar como um fator protetor quando as crianças e, particularmente as crianças adotadas, são rejeitadas e/ou discriminadas. Análises futuras, ainda no âmbito deste projeto de investigação, poderão explorar em que medida a regulação emocional é um fator protetor à vivência da adoção e do estatuto de adotado nos contextos onde a criança se insere. Acima de tudo, este estudo trouxe “a palco” esta variável, tão importante e tão pouco estudada em adoção.

Ao nível das implicações práticas e, especificamente, da intervenção, estes resultados mostram a importância de promover, desde cedo, a capacidade de autorregulação das emoções, e de que forma esta (des)regulação tem impacto noutras áreas do desenvolvimento e funcionamento da criança em idade escolar. Sendo conhecido o impacto que o *stress* tóxico, vivido em contextos de adversidade nos primeiros anos de vida, tem na regulação emocional (e.g., Burkholder et al., 2016; Puetz et al., 2014) é importante intervir precocemente, visto que existem períodos sensíveis para o desenvolvimento da regulação emocional (Gee, 2016). Esta desenvolve-se, essencialmente, no contexto familiar e, por esse motivo, as crianças devem crescer, sempre que possível, em famílias e não em instituições, onde o cuidado pouco individualizado as torna ainda mais reativas e desreguladas (Almas et al., 2015; Morris et al., 2007). Mais uma vez, a evidência empírica do presente estudo apela para que o acolhimento em família seja privilegiado em detrimento do acolhimento residencial e, apenas quando tal não é possível, as instituições devam ser capazes de proporcionar um cuidado o mais individualizado possível e implementar programas de intervenção socioemocional, especificamente treino de regulação das emoções. Para além deste trabalho no período pré-

adoção, no pós-adoção será importante dar continuidade à promoção de competências de regulação, formando e capacitando os pais adotivos nesse sentido, isto é, tornando-os capazes de desenvolver estratégias positivas de regulação emocional nas crianças. Isto passa também por trabalhar com os pais a sua própria capacidade de regulação das emoções e a forma como modelam a vivência emocional dos seus filhos. Para além disto, é importante que os profissionais, quer das instituições de acolhimento, quer os que trabalham com as famílias adotivas, se formem em protocolos cientificamente comprovados para a promoção de competências de regulação emocional. A título de exemplo o Protocolo TRI (Terapia de Regulação Infantil), tendo por base a terapia cognitivo-comportamental, trabalha as emoções e as estratégias de regulação emocional, bem como o ciclo emoções-pensamentos-comportamentos, tão importante na intervenção com estas crianças. Estudos recentes identificaram as técnicas de *mindfulness* e de promoção do funcionamento executivo como medidas de sucesso na promoção da regulação emocional das crianças adotadas, áreas que podem ser trabalhadas nas escolas (Lawler, Esposito, Doyle, & Gunnar, 2019).

Em relação ao uso de estratégias de *coping*, as estratégias ativas de *coping* (*coping* focado no problema e reestruturação cognitiva positiva) foram as mais usadas pelas crianças participantes neste estudo. Já Smith e Brodzinsky (1994) tinham observado que estas eram as estratégias mais utilizadas por crianças que tinham relatado, no seu estudo, mais sentimentos e/ou pensamentos intrusivos sobre a experiência de adoção. No presente estudo, estas estratégias de *coping* correlacionaram-se positivamente com a vivência da adoção na escola, particularmente com os sentimentos positivos relativos ao ser adotado na escola e com o conforto em falar sobre a adoção neste contexto. De acordo com Smith e Brodzinsky (1994), estas estratégias ajudam as crianças adotadas a adquirir controlo sobre as experiências *stressantes* e, assim, viver mais positivamente o seu estatuto. À semelhança de estudos anteriores com não-adotados (e.g., de Boo & Wicherts, 2009; Zimmer-Gembeck et al., 2011) e adotados (Smith & Brodzinsky, 2002), as habilidades sociais foram tanto mais altas quanto mais as crianças recorrem a estratégias ativas de *coping* (focado no problema e reestruturação positiva). Por sua vez, quanto mais frequente foi o recurso ao *coping* focado no problema, menos problemas de comportamento foram relatados pelas crianças, tal como anteriormente observado por Compas et al. (2001) em crianças não-adotadas. As estratégias ativas de *coping* não se revelaram, no entanto, preditores significativos das medidas de competência social.

Pelo contrário, as estratégias a que as crianças participantes neste estudo recorreram com menor frequência foram as de distração. Este *coping* surge como menos adaptativo e, aparentemente, associado ao contexto escolar/académico, na medida em que maior recurso às

estratégias de distração se correlacionou significativamente com menos habilidades sociais, menor competência acadêmica e mais problemas de comportamento reportados pelos professores (e também mais problemas de comportamento reportados pelas próprias crianças). O *coping* de distração revelou-se um preditor significativo da competência acadêmica, mostrando-se uma estratégia não-adaptativa e um fator de risco ao sucesso escolar. Esta interferência negativa poderá estar relacionada com o facto deste tipo de *coping* se relacionar (correlação alta) com os níveis de hiperatividade da criança (reportados pelos professores – SDQ). Curiosamente, apesar de se relevar uma forma de *coping* não-adaptativa ao desenvolvimento da competência social, o *coping* de distração é possivelmente usado pelos adotados para se sentirem melhor com o seu estatuto na escola, uma vez que se observou uma correlação positiva e significativa entre estas duas variáveis.

Relativamente ao *coping* de evitamento, a relação encontrada por Smith e Brodzinsky (1994), entre estas estratégias e os sentimentos negativos em relação à adoção, não foi observada neste estudo. Verificou-se, contudo, que, quanto maior a frequência do *coping* de evitamento, maior conforto em falar sobre a adoção na escola a criança relatou sentir, à semelhança do observado com as estratégias de reestruturação positiva. Esta relação parece contraditória e difícil de explicar, pelo que análises adicionais deverão ser desenvolvidas para melhor explicar esta ligação. Não se encontraram as relações positivas significativas entre o *coping* de evitamento e os problemas de comportamento observadas por Smith e Brodzinsky (2002). Esta estratégia não se revelou preditora da competência social, mas verificou-se que era significativamente menos usada pelas crianças rejeitadas e mais utilizada pelas crianças negligenciadas. Com base nestes dados não fica claro o quão adaptativas e funcionais, para as relações sociais, são estas estratégias, uma vez que são menos usadas pelas crianças com menor preferência social, mas também mais usadas pelas crianças com menor impacto social.

Ao contrário de Reinoso et al. (2016), as estratégias de procura de suporte foram das menos usadas pelas crianças participantes. Ainda assim, foram o tipo de *coping* que se mostrou mais importante para a competência social. Estas estratégias revelaram-se preditores significativos das habilidades sociais, da preferência social e do impacto social das crianças adotadas. Maior frequência de recurso a estas estratégias predisse mais habilidades sociais, maior preferência e menor impacto social. Adicionalmente, verificou-se que, quanto mais as crianças procuram suporte para resolver os seus problemas, mais positivamente vivem a sua adoção na escola. É importante fomentar esta procura de suporte, quer dos pais, quer de outros adultos significativos, como os professores, na medida em que esta se revela uma forma positiva

de resolução e de *coping* com os problemas e poderá ajudar as crianças, especialmente na fase inicial de adaptação, ou quando são vítimas de reações menos positivas.

Os resultados deste estudo mostraram que as crianças adotadas recorrem a estratégias de *coping* para lidar com os seus problemas, na sua maioria de forma positiva e adaptativa, reforçando a importância de valorizar o estudo desta variável no contexto da investigação em adoção, no qual é escassa. Provam ainda a relevância das estratégias de *coping* para o desenvolvimento da competência social e para uma vivência positiva da adoção, ajudando as crianças a resolver e a lidar com os seus problemas, relativos, ou não, à adoção. É por isso importante dotar as crianças adotadas de estratégias adaptativas de resolução de problemas, que lhes permitam gerir situações de *stress* (mais comuns em crianças adotadas do que em não-adotadas; Brodzinsky, 1990). À semelhança da variável anterior é um trabalho que deve ser iniciado desde cedo, ainda em contexto de acolhimento, mas que se revela particularmente importante em idade escolar. Estudos futuros devem procurar estudar a eficácia percebida pelas crianças do uso de cada uma destas estratégias e identificar, para cada tipo de problema, qual a estratégia mais usada e qual a mais, efetivamente, eficaz. No contexto desta investigação, análises futuras deverão explorar a relação do *coping* com outras variáveis do funcionamento individual, particularmente com as perdas e as dificuldades identificadas no **Artigo III**.

Os dados relativos ao (des)ajustamento psicológico obtidos neste estudo confirmaram a evidência empírica já existente, mostrando que os adotados, enquanto grupo, apresentam maior desajustamento psicológico (e.g., Askeland et al., 2017; Juffer & van IJzendoorn, 2005; Juffer et al., 2011). Apenas cerca de metade das crianças apresentaram valores normativos no *score* total de dificuldades no SDQ (significativamente inferior aos 80% esperados na população geral). As crianças participantes foram adotadas nacionalmente e, como Juffer e van IJzendoorn (2005) verificaram, as crianças adotadas nacionalmente apresentaram maior desajustamento do que as crianças adotadas internacionalmente. A faixa etária em que se encontravam estas crianças pode explicar estes altos níveis de desajustamento, pois trata-se uma fase difícil para os adotados, associada à emergência da compreensão das implicações negativas da adoção, bem como das perdas a ela associadas (**Artigo III**). Mesmo dentro desta amostra, tão restrita em termos etários (8-10 anos), observaram-se correlações significativas entre a idade e o desajustamento, sendo este tanto menor quanto mais velhas as crianças (tal como nos resultados obtidos em relação à escala de problemas de comportamento das SSIS-RS). As diferenças de género observadas foram também consistentes com a literatura já existente (e.g., Wiik et al., 2011). A subescala de comportamento prossocial, onde se observou um efeito do informante, foi avaliada pelas mães e pelos pais como estando dentro dos valores normativos

(e até acima da média), mas não pelos professores, segundo os quais apenas 65% das crianças apresentaram valores dentro dos limites normais. Estas diferenças estão possivelmente relacionadas com o contexto onde cada um destes informantes avalia o comportamento, e vão de encontro às diferenças observadas nas SSIS-RS, e já discutidas anteriormente.

As correlações entre as medidas do SDQ e as medidas das SSIS-RS e de validação social foram, na sua maioria, significativas e moderadas a altas (algumas  $> .80$ ), dependendo, contudo, do tipo de informante. Observou-se que as correlações foram mais altas quando as variáveis do SDQ (ajustamento psicológico) e as das SSIS-RS (comportamento social individual) foram reportadas pelo mesmo informante. As correlações entre avaliações das SSIS-RS por parte das crianças e as avaliações do SDQ por parte dos adultos foram as correlações mais baixas observadas. Em relação às variáveis de validação social, observaram-se correlações significativas entre algumas medidas do SDQ, particularmente as reportadas pelos professores, e a preferência social. Estes resultados comprovam, mais uma vez, o maior acordo existente entre professores e pares, que partilham o mesmo contexto de observação e interação – a escola. O impacto social não se relacionou significativamente com nenhuma das variáveis. As variáveis relativas ao total de dificuldades foram testadas nas análises de regressão, mas eliminadas em todas, por problemas de multicolineariedade ou por não contribuírem para os modelos.

Dar voz à criança adotada quanto à vivência do seu processo de adoção foi um dos principais focos desta tese de doutoramento. A vivência/experiência do processo de adoção foi explorada numa perspetiva mais pessoal e íntima, mas também numa abordagem mais contextual, com o objetivo de perceber como é que as crianças se sentiam no contexto escolar, por serem adotadas (*Artigo VI*). Paralelamente foram estudados os ganhos, as perdas e as dificuldades, relacionadas com a adoção e descritas pelas crianças (*Artigo III*). A criança de idade escolar foi capaz de identificar perdas e dificuldades relacionadas, quer com o que antecedeu a adoção, quer com a adoção em si e as exigências do período pós-adoção. Acima de tudo, as crianças participantes foram capazes de descrever ganhos associados a esta experiência. Estes ganhos foram tanto mais reconhecidos, quanto mais prolongado o passado de adversidade, observado-se que as crianças reconhecem a adoção como uma medida positiva e como algo que mudou, para melhor, o percurso das suas vidas. As dificuldades enunciadas pelas crianças (*Artigo III*) em relação à transição, adaptação e ao desenvolvimento do sentimento de pertença à nova família deixam clara a importância de se preparar a criança e planear cuidadosamente todo o processo de transição (e.g., Barbosa-Ducharne, Soares et al., 2015; Berástegui, 2003; Boswell & Cudmore, 2017; Browning, 2015). À semelhança do que havia sido observado por Scarvelis et al. (2017), o discurso direto das crianças deixou clara a ambivalência de



sentimentos que emergem nesta fase, particularmente relacionados com medos, dúvidas, sentimentos de solidão, etc... Em termos práticos, e indo um pouco além do já abordado no *Artigo III*, os resultados obtidos mostram a importância de proteger a criança nesta fase, de saber ler (profissionais e pais) os sinais da criança e dar tempo e espaço suficiente para que possa processar toda a experiência que, como vimos, é difícil, para ela, de gerir.

Por sua vez, o discurso relativo aos ganhos, e particularmente aos ganhos associados ao facto de se ter uma família, revelaram a importância do sentimento de pertença (e.g., Colaner et al., 2017; Luu et al., 2018; Scarvelis et al., 2017), que a maioria das crianças parece já ter adquirido. Esses sentimentos não impedem, contudo, que as crianças sintam a perda, nomeadamente da sua família biológica e de outras figuras significativas do passado (e.g., Brodzinsky, 2011, 2014; Leon, 2002). Estes sentimentos de perda foram descritos por algumas crianças, o que revela que a experiência da adoção está a ser vivida de forma normativa para a maioria delas. Algumas crianças identificaram dificuldades no estabelecimento e gestão de novas relações sociais, nomeadamente na gestão da revelação social da adoção e na gestão de reações menos positivas e/ou discriminatórias no contexto escolar, dentro do grupo de pares, pelo facto da criança ter sido adotada. Paralelamente, é importante que pais e professores estejam conscientes que, em algumas situações, as crianças podem estar mesmo a ser vítimas de *bullying* em consequência do seu estatuto.

À semelhança de estudos anteriores (e.g., Benson et al., 1994; Neil, 2012), a vivência da adoção (quer a vivência pessoal/familiar, quer a experiência de vivência do estatuto de adotado na escola) revelou-se uma experiência emocionalmente complexa, onde coexistem sentimentos positivos e negativos. Ainda assim, à semelhança de estudos anteriores os sentimentos positivos prevaleceram em relação aos negativos (e.g., Hawkins et al., 2007; Neil, 2012; Smith & Brodzinsky, 1994). Os sentimentos positivos sobre ser adotado e os sentimentos positivos relativos à vivência da adoção na escola correlacionaram-se positivamente, à semelhança do que aconteceu entre os sentimentos negativos (de vivência pessoal da adoção e de vivência do estatuto de adotado na escola). As correlações foram baixas a moderadas, revelando que se trata de vivências relacionadas, mas nitidamente diferentes (a pessoal/familiar e a escolar). Curiosamente, os sentimentos negativos sobre ser adotado também se relacionaram positivamente com os sentimentos positivos quanto à vivência da adoção na escola. Este dado indica que uma vivência (interior) mais negativa da adoção está associada a uma vivência emocionalmente mais intensa, independentemente de ser positiva ou negativa, no contexto escolar, do ser/ter sido adotado.

Mais sentimentos positivos (sobre ser adotado e sobre a vivência do estatuto na escola) apenas se relacionaram significativamente com mais habilidades sociais reportadas pelas próprias crianças (embora não se tenham revelado preditores significativos). O cariz intrínseco (à criança) destas variáveis poderá explicar a ausência de correlações com as medidas reportadas por outros informantes. Estes resultados podem também ser indicadores de que, para os adultos, não há relação entre a forma como a criança vive a adoção e a sua competência social. Mais sentimentos negativos sobre ser adotado predisseram significativamente menos habilidades sociais e menor competência académica; mais sentimentos negativos relativos à vivência do estatuto na escola predisseram significativamente menor competência académica (e correlacionaram-se significativamente com menos habilidades sociais, reportadas pelas crianças e pelas mães). Estes resultados comprovam a importância da vivência pessoal da adoção na competência social, particularmente na componente académica, e indicam que, apesar de os sentimentos positivos serem mais frequentes, os sentimentos negativos revelaram-se mais importantes (com impacto negativo) para a competência social, revelando-se um fator de risco, especificamente para as habilidades sociais e académicas.

A vivência pessoal da adoção contemplou ainda os sentimentos positivos sobre ter sido adotado pelos seus pais (aqueles pais em específico), que se correlacionaram significativa e positivamente com os sentimentos positivos sobre ser adotado e com as habilidades sociais; e negativamente com os problemas de comportamento. Quanto mais sentimentos positivos as crianças têm em relação ao facto de terem sido adotadas por aqueles pais, mais positivamente se sentem sobre ser adotadas; mais habilidades sociais lhes foram identificadas por todos os informantes, à exceção do professor e menos problemas de comportamento lhes foram atribuídos pelas mães e pelos pais. Neste caso, a experiência emocional envolve não só a criança, mas também as mães/pais, e a interação com estes, o que pode explicar estas relações significativas com as medidas reportadas também pelas figuras parentais.

A experiência de vivência do estatuto de adotado na escola contemplou ainda o conforto com a comunicação sobre a adoção neste contexto. Quanto maior este conforto, menores os sentimentos negativos vividos na escola e maiores os sentimentos positivos, quer relativos à vivência pessoal/familiar, quer relativos à vivência da adoção na escola. Em relação às correlações com as medidas de competência social, apenas se observou uma relação, significativa e positiva, com os problemas de comportamento das crianças, reportados pelos professores. Face às correlações anteriormente descritas, quanto à relação entre o conforto com a comunicação e uma vivência pessoal, familiar e na escola, positiva da adoção por parte da criança, estes resultados parecem indicar que os professores associam este maior conforto, e

possivelmente maior abertura da adoção (correlação positiva entre a abertura da adoção ao exterior e o conforto nessa comunicação – **Artigo VI**), à manifestação de problemas de comportamento. Este resultado poderá ser mais um indicador de uma visão menos correta e mais inviesada/estigmatizante da criança adotada, por parte dos professores.

Por fim, é de referir que as diferenças de género observadas na experiência/vivência da adoção em estudos anteriores (e.g., Juffer & Tieman, 2009; Neil, 2012) não foram comprovadas no presente estudo. Em relação à idade, os resultados observados foram contraditórios. Evidência anterior (e.g., Neil, 2012; Tan & Jordan-Arthur, 2012) mostrou que a idade estava positivamente associada ao aumento dos sentimentos negativos relativos à adoção/estatuto de adotado. A favor destes resultados, neste estudo verificou-se que quanto maior era a idade da criança, menos positivos eram os sentimentos sobre a vivência da adoção na escola (embora não se tenha observado uma correlação com os sentimentos negativos). Contra a evidência anterior, verificou-se que, quanto mais velha a criança, menores os sentimentos negativos sobre ser adotado. Estes resultados são contraditórios e necessitam de novas explorações para permitirem conclusões mais fundamentadas.

Nos **Artigos III e VI** é aprofundada a discussão, bem como a identificação de implicações práticas, dos resultados relativos à voz da criança quanto à vivência do estatuto de adotada. De reforçar apenas que o desenvolvimento de estratégias positivas de *coping* que, como vimos, se encontra associado à vivência positiva da adoção, é de particular importância para ajudar a criança a viver positivamente este processo e a lidar com as perdas e dificuldades a ele associadas, bem como com o sentimento de diferença em relação aos outros (Farr, Crain, et al., 2016). Estes resultados reforçam a importância do desenvolvimento/promoção de competências de resolução de problemas/estratégias de *coping* nas crianças adotadas, que lhes permitam lidar de forma mais positiva com a experiência da adoção.

### **Correlatos/Preditores Parentais e Familiares da Competência Social das Crianças Adotadas**

O quinto e sexto objetivos desta investigação referiam-se à avaliação de um conjunto de características parentais e familiares (da relação pais-filhos), bem como ao estudo das suas relações e interações (objetivo 10 e 12) e à identificação das variáveis parentais e processos familiares determinantes da competência social das crianças adotadas (objetivo 11). Os resultados deste projeto de investigação revelaram que, à semelhança do que aconteceu com a criança, também a experiência de vivência da adoção por parte dos pais é única e específica de cada indivíduo/casal. A investigação anterior tem-se centrado no estudo das motivações em

função do tipo de adoção (e.g., Ishizawa & Kubo, 2014; Malm & Welte, 2010; Zhang & Lee, 2011); neste estudo, todas as adoções foram nacionais e públicas, e mesmo assim foram identificadas múltiplas motivações para a adoção. Estas surgem frequentemente interligadas, numa simbiose complexa: quase metade das figuras parentais participantes partilhou, simultaneamente, motivações centradas na criança e em si. Tal como observado noutros estudos (e.g., Hollingsworth, 2000; Park & Hill, 2014), mais de 50% das figuras parentais teve uma motivação centrada no *self* (maioritariamente relacionada com questões de infertilidade), e apenas uma pequena percentagem adoptou por motivos exclusivamente altruístas, contrariando outros estudos que identificaram maior predominância de motivações centradas na criança (e.g., Malm & Welte, 2010). Estas diferenças devem-se ao facto de os estudos mais recentes (internacionais) incluírem casais do mesmo sexo e sexo diferente, e se verificar uma tendência para os primeiros terem motivações mais centradas nas crianças do que os segundos (Jennings et al., 2014). Todos os casais que participaram neste estudo eram heterossexuais e, em Portugal, a adoção está ainda muito associada ao facto de ser um recurso alternativo, quando a via biológica para a parentalidade não é possível. A existência de uma motivação exclusivamente altruísta associou-se positivamente à participação na formação para a adoção. Possivelmente, os pais que participaram no PFA foram capazes de construir um projeto de adoção mais realista (Smith, 2010) e centrado na resposta às necessidades das crianças (base altruísta).

Enquanto variáveis distais, as motivações parentais, o processo de tomada de decisão pela adoção e a participação na formação não se revelaram correlatos/preditores significativos da competência social das crianças adotadas. No entanto, a dificuldade/facilidade do processo de tomada de decisão revelou-se um indicador importante do ajustamento parental/familiar futuro, verificando-se, por exemplo, que maior facilidade na tomada de decisão pela adoção se relacionou significativamente com o estabelecimento de um padrão de comunicação sobre adoção aberto. Uma vez que a abertura da comunicação se relacionou significativamente com algumas medidas da competência social, pode haver um efeito indireto do processo de tomada de decisão nos resultados desenvolvimentais da criança adotada. Estudos futuros poderão explorar esta linha de resultados. No que diz respeito à satisfação parental com o processo de avaliação/seleção, este foi tanto maior quanto menor a escolaridade dos pais e as suas expectativas. A escolaridade e as expectativas irrealistas podem, assim, interferir no envolvimento no processo de seleção/avaliação da candidatura, sendo que a forma como é vivida esta fase do processo tem implicações, mais tarde, no desenvolvimento e ajustamento da família adotiva, e dos seus elementos (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). Os resultados

mostraram que menor satisfação com a avaliação/seleção se relacionou com o recurso parental a serviços psicológicos/saúde mental, no período pós-adoção.

A concretização/realização das expectativas parentais, a facilidade em lidar com as diferenças entre a criança imaginada e a criança real e a facilidade da tarefa de ser mãe/pai adotivo revelaram-se importantes correlatos de mais competência social nas crianças adotadas. Apesar das correlações, as expectativas parentais não se mostraram preditores significativos da competência social. Foi possível observar, ao longo das explorações dos preditores, que as expectativas parentais interagem com outras variáveis (individuais e/ou parentais/familiares) tornando-se não-significativas e deixando de contribuir para os modelos explicativos. Investigação futura deve incidir no aprofundamento destes resultados e explorar, em maior pormenor, o papel das expectativas parentais. Efetivamente, várias correlações significativas foram observadas entre as expectativas parentais e as restantes variáveis parentais/familiares, realçando a importância desta variável para o funcionamento familiar na adoção.

Destaca-se que a facilidade em lidar com as diferenças entre a criança imaginada e a criança real se correlacionou positivamente com a existência de um padrão de comunicação sobre a adoção mais aberto na família. De facto, a capacidade dos pais para serem flexíveis na gestão de expectativas não-cumpridas tem-se revelado um fator protetor, particularmente no exercício da parentalidade (Moyer & Goldberg, 2017). Estes resultados confirmam a importância atribuída às expectativas parentais no ajustamento da criança, dos pais e da família adotiva (e.g., Coakley & Berrick, 2008; Foli et al., 2016; Foli et al., 2017; Golberg & Smith, 2013; Santos-Nunes et al., 2018) e destacam a relevância de trabalhar, com os candidatos a pais adotivos, expectativas irrealistas em relação à criança, e a eles enquanto pais. Este trabalho deve dirigir-se não apenas aos candidatos, mas também aos pais adotivos, no período de pós-adoção, pois, tal como mostra a evidência empírica (Foli et al., 2017), as expectativas parentais pré e pós-adoção são diferentes. Este facto pode explicar os resultados obtidos, já que as expectativas foram avaliadas numa fase pós-adoção, e de acordo com a perspetiva dos próprios pais.

Quanto mais difícil se revelou a tarefa de ser mãe/pai adoptiva(o) (expectativas quanto à parentalidade), mais estes tiveram de recorrer a serviços de psicologia e/ou saúde mental (como consequência da adoção). Foli et al. (2017) observaram uma relação significativa entre expectativas não-cumpridas e sintomas de depressão nas figuras parentais adotivas. O recurso a estes serviços de saúde mental, por parte dos pais adotivos, relacionou-se significativamente com menos habilidades sociais (reportadas pelas crianças e mães), mais problemas de comportamento (reportados pelas mães) e predisser significativamente menor competência académica. Estes resultados salientam a importância de cuidar a saúde mental dos pais adotivos,

para que a criança possa usufruir de um ambiente familiar capaz de promover o seu bem-estar e ajustamento psicológico. Na prática, quando surge algum problema na família a tendência é para o “situar” na criança e procurar ajuda para ela, ou apoio no exercício da parentalidade, e não para cuidar da saúde mental e do bem-estar psicológico dos pais adotivos. O acompanhamento em pós-adoção é também importante por isso, para identificar e estar alerta a sinais de desajustamento psicológico nos pais adotivos.

Maior satisfação parental – com a comunicação estabelecida com o cônjuge a propósito dos problemas com a criança, com a comunicação e características da criança e com a sua família em geral – revelou-se, neste estudo, um importante correlato da competência social. Além disso, maior satisfação com a comunicação com o cônjuge predisse significativamente mais habilidades sociais nas crianças; maior satisfação parental com a comunicação com a criança predisse significativamente mais habilidades sociais, menos problemas de comportamento e menor impacto social das crianças adotadas. Por fim, a satisfação parental com a sua família revelou-se um preditor marginalmente significativo da preferência social das crianças adotadas. Estes resultados salientam a importância da satisfação parental, particularmente a satisfação com a comunicação dentro da família (cônjuge e criança), revelando-se estas variáveis os principais preditores parentais da competência social em crianças adotadas. A satisfação parental revelou-se tanto maior quanto menor a escolaridade dos pais – resultados semelhantes obtidos por Sanchéz-Sandoval (2011) – e tanto maior quanto mais concretizadas as expectativas parentais (à semelhança do verificado por Santos-Nunes et al., 2018). Por fim, verificou-se que, no geral, quanto mais fácil e mais feliz foi a vida familiar como consequência da adoção e quanto mais positiva foi a repercussão da adoção na vida dos pais, mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento foram reportados (força e significância das correlações dependente do informante). Estas medidas de avaliação parental da vivência familiar informam sobre o desenvolvimento da família adotiva e ajustamento à adoção, com implicações nos resultados desenvolvimentais das crianças adotadas.

Os resultados relativos às respostas parentais às emoções negativas dos filhos mostraram que, à semelhança do que já havia sido avançado (e.g., Miller-Slough et al., 2018), as respostas positivas/de suporte e as respostas negativas/de não-suporte coexistem, tendo-se observado uma correlação significativa, moderada e positiva, entre ambas. Assim, as mães/pais podem ser mais ou menos reativas(os), verificando-se que quanto mais positivamente reagem às emoções negativas dos filhos, mais tendem também a responder/reagir negativamente.

Verificou-se que quanto mais reativos eram os pais (positiva e negativamente) menor era a sua escolaridade. Adicionalmente, quanto mais frequentes as respostas negativas das mães

menor a sua escolaridade. Baker et al. (2011) tinham encontrado uma associação positiva entre a escolaridade e as respostas de suporte, e McElwain et al. (2007) não tinham encontrado relações significativas entre as respostas parentais e a escolaridade dos pais. Os resultados neste âmbito não são, assim, consistentes e deve tentar-se perceber melhor o papel da escolaridade dos pais neste processo de socialização das emoções.

Os dados do presente estudo confirmaram o papel diferencial de mães e pais no processo de socialização das emoções (e.g., Brand & Klimes-Dougan, 2010; Shewark & Bladon, 2015), observando-se diferenças entre mães e pais nas respostas às emoções negativas dos filhos. À semelhança da evidência empírica anterior (e.g., Baker et al., 2011; Cassano et al., 2007; McElwain et al., 2007; Rodas et al., 2017), as mães utilizaram significativamente com maior frequência que os pais as respostas de suporte; por sua vez, os pais recorreram mais frequentemente às respostas de não-suporte, ainda que as diferenças entre pais e mães não se tenham revelado significativas. A evidência científica recente (com famílias não-adotivas) mostrou que era positivo para a criança ser exposta a diferentes modelos de socialização dentro de uma mesma família (Miller-Slough et al., 2018). Investigação futura poderá replicar os dados de Miller et al. (2018) e explorar a contribuição da socialização materna e paterna, em famílias adotivas, usando uma abordagem centrada na família. Esta abordagem, através da análise de *clusters*, poderá permitir identificar grupos de famílias, em função das respostas maternas e paternas, e perceber a que “tipo de famílias” pertencem as crianças com melhores resultados desenvolvimentais.

A socialização parental das emoções revelou-se um importante correlato/preditor da competência social das crianças adotadas, e o padrão de correlações também foi diferente em função do facto de estarmos a analisar respostas maternas ou paternas. Mais respostas negativas/de não-suporte paternas correlacionaram-se significativamente com menos habilidades sociais (reportadas pelas mães), mais problemas de comportamento (reportados por todos os informantes à exceção do professor) e menor impacto social. Adicionalmente, as respostas negativas/de não-suporte paternas revelaram-se o principal preditor do impacto social das crianças adotadas. Por sua vez, as respostas negativas/de não-suporte das mães revelaram-se um preditor significativo da competência académica: mais respostas negativas maternas predisseram significativamente menor competência académica.

As respostas positivas dos pais não se revelaram preditores significativos de nenhuma das medidas da competência social, mas verificou-se que mais respostas positivas paternas se relacionaram significativamente com mais habilidades sociais (reportadas pelos pais) e menor impacto social. Assim, estes resultados parecem indicar que, à semelhança do reportado por

estudos anteriores (e.g., Alves, 2013; Eisenberg et al., 1996; Fabes et al., 2002; Johnson et al., 2017; McElwain et al., 2007; Raval et al., 2018; Rodas et al., 2017), as respostas positivas (ou uma maior diferença entre respostas positivas e respostas negativas), especialmente as emitidas pelos pais, têm um impacto positivo no comportamento social individual (mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento), enquanto que as respostas negativas têm um impacto negativo no comportamento social individual (menos habilidades sociais, mais problemas de comportamento e menor competência acadêmica). Em relação ao impacto social verificou-se que, quanto mais reativos eram os pais, menor foi o impacto social da criança no grupo de pares. Os resultados do *Artigo V* mostraram ainda que as respostas parentais de não-suporte se constituem um fator de risco associado ao contexto familiar adotivo, intensificando (respostas parentais como moderadora) os efeitos negativos da negligência socioemocional, vivida pela criança antes da adoção, nos seus níveis atuais de habilidades sociais.

No entanto, nem todos os dados relativos à socialização parental das emoções seguiram esta direção de resultados. A favor da evidência científica mais recente, que coloca em causa a assunção que as respostas parentais positivas/de suporte têm sempre efeitos positivos (Castro & Nelson, 2018), os resultados deste estudo também mostraram que estas respostas podem não ser sempre adaptativas e favorecer sempre resultados positivos nas crianças. Assim, os dados revelaram que o índice de reatividade dos pais foi um preditor significativo dos problemas de comportamento: quanto mais reativos eram os pais (positivamente e negativamente), mais problemas foram identificados nas crianças. As respostas positivas/de suporte das mães predisseram significativamente menor preferência social das crianças adotadas (a correlação entre as duas variáveis foi no mesmo sentido e igualmente significativa). Assim, mais respostas positivas, especialmente das mães, parecem constituir um fator de risco para a validação social, particularmente para a preferência social das crianças adotadas. Este dado é coerente com as descobertas recentes sobre o facto que, em certos contextos, alguns comportamentos tipicamente concetualizados como de não-suporte (minimizando ou ignorando as emoções negativas) podem ser mais adaptativos do que as respostas de suporte (Castro et al., 2018).

Os resultados do presente estudo trazem nova informação a esta recente evidência científica na área dos comportamentos de socialização das emoções, ao mostrar que, para além da idade (Mirabile et al., 2018; Nelson & Boyer, 2018) e do contexto/informante (Castro et al., 2018; Miller-Slough et al., 2018), o efeito positivo vs negativo das respostas positivas/de suporte pode variar em função da área do desenvolvimento avaliada. Enquanto que, para o desenvolvimento das habilidades sociais e da competência académica, mais respostas positivas parecem ter um efeito positivo; para os problemas de comportamento e, especialmente, para a



preferência social da criança adotada, mais respostas positivas/de suporte têm um efeito negativo (especialmente se dirigidas pelas mães). Estes resultados mostram que a socialização parental das emoções é um processo desenvolvimentalmente dinâmico, que deve alterar-se em função/em resposta às necessidades desenvolvimentais da criança e às exigências sociais. Possivelmente, no que diz respeito às interações com pares, e validação social do comportamento individual da criança, é importante que esta saiba autorregular-se e gerir-se autonomamente, habilidades cujo desenvolvimento ou desempenho pode ser colocado em causa com excessivo suporte parental.

Assim, em termos de implicações práticas e intervenção, o objetivo não é diminuir as respostas parentais positivas/de suporte, mas sim adaptá-las, pois, a partir de determinada altura, a criança precisa de desenvolver formas de se autoconfortar, regular, redirecionar a atenção e resolver os seus próprios problemas (Mirabile et al., 2018). Não esquecer os resultados que mostram que as respostas negativas em excesso, e quando em interação com experiências passadas de negligência, também constituem fator de risco. Por isso, o equilíbrio entre respostas de suporte e respostas de não-suporte, e a diversificação na socialização parental das emoções, inerente às próprias dinâmicas da relação mãe-criança e pai-criança, devem ser promovidos. Abandona-se assim a perspetiva anterior que considera que as mães/pais devem responder sempre positivamente, isto é, usar sempre respostas de suporte às emoções negativas das crianças, e que pais e mães devem ser sempre concordantes na forma como socializam as emoções dos seus filhos. Em futura investigação será importante estudar o papel de outras variáveis individuais nesta relação entre as respostas parentais às emoções negativas dos filhos e a competência social, nomeadamente a regulação emocional, o temperamento ou a utilização de estratégias de *coping*. Observou-se uma correlação significativa entre as respostas paternas de não-suporte e a abertura da comunicação sobre a adoção, verificando-se que um padrão de comunicação sobre a adoção mais aberto na família se relacionou com menos respostas paternas negativas. Estes resultados mostram a importância deste processo de socialização das emoções para as dinâmicas específicas das famílias adotivas. Apesar de pouca ou nenhuma atenção ter sido dada a esta variável na investigação em adoção, estes resultados revelam que este processo pode ser mais importante do que se poderia supor, e deverá ser alvo de maior exploração.

À semelhança de outras variáveis individuais e familiares, também na comunicação sobre a adoção se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes informantes/participantes. Num primeiro nível, e de acordo com a avaliação dos filhos, observaram-se diferenças entre mães e pais na abertura da comunicação sobre a adoção. De acordo com os filhos, as mães são mais abertas, recusando-se menos a falar sobre o tema,

sentindo-se mais à vontade/menos nervosas quando falam e sendo mais sinceras nas respostas às questões dos filhos. Consequentemente, as crianças sentem-se mais à vontade e confiam mais nas mães, do que nos pais, para falar sobre a adoção/passado. Estes dados mostram que, na perspectiva dos filhos, a postura de mães e pais na comunicação sobre a adoção é nitidamente diferente; e são reveladores de dinâmicas mãe-criança e pai-criança específicas no que diz respeito ao processo de comunicação sobre a adoção em famílias adotivas. Estes resultados diferem dos encontrados por Alegret et al. (2018), que não tinham identificado diferenças entre mães e pais (de adolescentes adotados) no processo de comunicação sobre a adoção. Estes dados são também importantes do ponto de vista prático, na medida em que alertam para a importância da formação, preparação e acompanhamento dos candidatos/pais adotivos ter em consideração estas diferenças de género parental nas dinâmicas familiares.

No que diz respeito à percepção das mães/pais, por um lado, e à percepção dos filhos, por outro lado, os resultados deste estudo também identificaram diferenças estatisticamente significativas entre mães/pais e filhos, em relação quer à postura da criança, quer à postura das mães/pais, na comunicação sobre a adoção, realçando a importância de ter em conta ambos os pontos de vista ao caracterizar o padrão de comunicação sobre a adoção. Embora a investigação nesta temática seja abundante, frequentemente é apenas considerada uma das perspetivas, na maioria das vezes a dos pais (e.g., Barbosa-Ducharme, Ferreira et al., 2015; Barbosa-Ducharme & Soares, 2016); ou ambas, mas de forma independente (e.g., Brodzinsky, 2006; Tarroja, 2015). Mais do que os resultados descritivos obtidos nas variáveis que caracterizam o processo de comunicação sobre a adoção, a comparação entre os pontos de vista das mães/pais e filhos deu-nos informação importante sobre a qualidade desta comunicação.

As principais diferenças entre pais e filhos na caracterização do processo de comunicação relacionaram-se com a emocionalidade envolvida e com a qualidade da comunicação; na frequência de comunicação (quantidade) não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre pais e filhos. As discrepâncias observadas ao nível da leitura dos sentimentos e do conforto/desconforto do outro (das mães/pais em relação aos filhos, e dos filhos em relação às mães/pais) são indicadores da existência de uma comunicação sobre a adoção emocionalmente fechada, sem grande partilha entre pais e filhos dos sentimentos envolvidos (especialmente dos sentimentos negativos) e do significado dos mesmos. À semelhança do estudo de Beckett et al. (2008), estes resultados indiciam uma falta de sintonia afetiva entre pais e filhos, contrária ao que se tem defendido como essencial ao desenvolvimento de um processo de comunicação sobre a adoção positivo e bem-sucedido (Brodzinsky, 2005, 2006). O estabelecimento desta dinâmica afeta o próprio processo de

socIALIZAÇÃO das emoções, uma vez que tem implícita a forma como os pais gerem as suas emoções neste processo, bem como a forma como reagem à manifestação das emoções negativas das crianças que, inevitavelmente, esta comunicação (muitas vezes de aspetos dolorosos) despoleta. De facto, os resultados revelaram, tal como já referido, uma correlação significativa negativa entre o padrão de comunicação aberto sobre a adoção e menos reações paternas negativas, mostrando a relação bidirecional entre as duas variáveis.

O padrão de resultados anterior (diferenças mães/pais-crianças) observou-se também na comunicação sobre o passado. As mães/pais apresentaram uma perceção mais positiva sobre a sua facilidade e a facilidade da criança em falar sobre o passado, reforçando a baixa sensibilidade/consciência parental em relação ao estado emocional dos filhos no curso dessas interações comunicacionais. A dificuldade das crianças em falar sobre seu passado/origem pode ser explicada pelo facto de algumas acreditarem que manifestar curiosidade/interesse pelos pais biológicos (nem que seja apenas em pensamento) será um ato de traição para com os pais adotivos (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). Em relação à representação dos pais biológicos, os resultados mostraram que os pais fizeram uma avaliação mais negativa do que a percebida pelas crianças; e as crianças uma avaliação mais positiva do que a percebida pelos pais. Esta discordância pode indicar que, embora os pais adotivos tenham uma representação negativa dos pais biológicos dos seus filhos, estes procuram não o mostrar (e a criança não reconhece essa visão negativa). Por outro lado, e de acordo com o anteriormente explicado, a criança pode não verbalizar/manifestar aos pais adotivos a representação que tem dos seus pais biológicos. Há, nestes resultados, indicadores importantes sobre o ambiente emocional onde ocorre a comunicação sobre o passado, pouco propício à exploração e livre expressão do que cada um sente e pensa em relação à adoção e origens da criança (Brodzinsky, 2005; Jones & Hackett, 2008); e suscetível de criar um ciclo de comunicação fechada e/ou emocionalmente negativa entre pais e filhos (Palacios & Sánchez-Sandoval, 2005).

Face a estas diferenças entre mães/pais e filhos tornou-se fundamental definir o padrão de comunicação sobre a adoção estabelecido na família, considerando ambas as perspetivas. Este estudo é inovador nessa exploração. Os resultados revelaram dois padrões de famílias: um grupo de famílias com uma comunicação mais aberta e emocionalmente mais positiva e um grupo de famílias com uma comunicação menos aberta e emocionalmente menos positiva. Estes dois grupos diferiram significativamente em todas as variáveis caracterizadoras, à exceção da frequência de comunicação na perspetiva dos pais. Note-se que os dois grupos são praticamente iguais em termos de *N*, o que mostra que a comunicação difere bastante de família para família. À semelhança dos resultados obtidos por Alegret et al. (2018) não se observaram associações

significativas entre o padrão de comunicação sobre a adoção e a idade ou sexo da criança. Embora este tenha sido (estatisticamente falando) o melhor agrupamento encontrado, a divisão em um maior número de *clusters* poderá apresentar resultados diferentes, nomeadamente identificar grupos de famílias onde, dentro da mesma família, as variáveis de pais e filhos se posicionem em sentidos diferentes.

Os dois *clusters* encontrados – que caracterizam as famílias do presente estudo em termos de comunicação sobre a adoção – relacionaram-se significativamente com a competência social. Um padrão de comunicação mais aberto e emocionalmente positivo relacionou-se com mais habilidades sociais nas crianças (reportadas pelas mães); um padrão de comunicação menos aberto e emocionalmente mais negativo relacionou-se com mais problemas de comportamento (reportados pelas próprias crianças e pais). Outros estudos já haviam encontrado este padrão de relações entre abertura da comunicação e problemas comportamentais/emocionais nas crianças (e.g., Alegret et al., 2018; Barbosa-Ducharne, Soares et al., 2015; Brodzinsky, 2006; Horstman et al., 2016). O estudo das relações com a competência social, e o padrão de relações diferencial em função do informante é, no entanto, inovação deste estudo. Note-se que não existiram correlações significativas com as avaliações dos professores e pares (contexto escolar), provavelmente por se tratar de uma dinâmica exclusivamente familiar, não visível aos “olhos” dos restantes informantes, pelo menos no que à comunicação intrafamiliar diz respeito.

Apesar das correlações significativas, o padrão de comunicação sobre a adoção não se revelou preditor significativo de nenhuma das medidas de competência social. No entanto, tal como revelaram os resultados do **Artigo IV**, a qualidade da comunicação sobre a adoção (satisfação e emocionalidade) surge, neste estudo, como mediadora da predição de outros resultados desenvolvimentais, como a regulação emocional, que se encontra altamente correlacionada com a competência social. Assim, podemos colocar como hipótese que a comunicação sobre a adoção desempenha, mais do que uma relação direta, um papel mediador na relação entre outras variáveis individuais e familiares e a competência social. Esta hipótese deverá ser explorada em investigação futura.

No geral, os resultados deste estudo revelam uma evolução em relação aos resultados de estudos nacionais anteriores (e.g., Barbosa-Ducharne et al., 2012; Barbosa-Ducharne, Ferreira et al., 2015; Barbosa-Ducharne & Soares, 2016; Barbosa-Ducharne, Soares et al., 2015) quanto à revelação da adoção e ao reconhecimento parental da importância da criança ter conhecimento do seu estatuto. Os resultados mostraram que os pais são capazes de reconhecer a comunicação sobre a adoção como um processo (e não como eventos isolados; Freeark et al., 2008; Tarroja, 2015), mas têm ainda dificuldade em proporcionar um ambiente emocional

propício à livre expressão emocional (Colaner & Soliz, 2015; Wydra et al., 2012), sendo o processo de comunicação caracterizado por uma postura de *conformity orientation* ao invés de *conversation orientation* (Rueter & Koerner, 2008). É ainda de considerar a percentagem de crianças que aos 8-10 anos de idade ainda não sabem que são adotadas (7.9%), e as crianças que não foram autorizadas, pelos pais, a participar no estudo, ainda que, de acordo com os mesmos, soubessem que eram adotadas (10.3%).

O processo de comunicação sobre a adoção continua a ser uma tarefa desafiadora para as famílias adotivas (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019) – foi também identificado como uma das principais dificuldades das crianças relacionadas com a adoção (**Artigo III**) –, da mesma forma que a sua avaliação continua a ser um dos grandes desafios da investigação em adoção. Encontrar formas suficientemente completas de avaliar este processo complexo e dinâmico que ocorre no contexto das interações pais-filhos, em resposta às necessidades, e ao longo de todo o ciclo vital da família, continua a ser um objetivo para os investigadores da área. No contexto desta tese, pretendia-se explorar os diferentes pontos de vista sobre o processo de comunicação e caracterizar, da forma mais completa possível, o padrão de comunicação familiar, para depois o relacionar com a competência social da criança. Para isso, baseamo-nos em variáveis e análises mais quantitativas do que qualitativas (não descurando a importância das últimas para a compreensão do processo de comunicação); e baseamo-nos em dados de grupo, mais do que na análise das díades pais-filhos e do acordo/desacordo dentro de cada família. Em futuras explorações, as análises diádicas (*dyadic analysis/designs*) poderão ajudar a perceber a interação/influência/trocas comunicacionais entre pais e filhos na comunicação sobre a adoção.

Embora não tenham sido alvo de descrição no contexto desta tese de doutoramento, as respostas qualitativas permitem perceber que o nível de curiosidade das crianças, nesta idade, e em particular no que diz respeito às suas origens, é muito diverso. Há crianças com muitas questões, e sem oportunidade para as colocar, sem ninguém com quem falar sobre elas, e crianças com muito pouca curiosidade sobre a adoção nesta fase. Discutindo um pouco também à luz da minha experiência de contacto com estas famílias na recolha de dados, e das muitas entrevistas realizadas com as crianças, esta foi talvez a tarefa mais difícil enquanto investigadora. Ser “bombardeada” com um conjunto de questões, às quais não era eu que tinha de dar resposta, ao mesmo tempo que tinha consciência que era a primeira vez, a primeira pessoa, a quem a criança manifestava a sua curiosidade e em quem confiava para colocar aquelas questões, levantava um conjunto de requisitos éticos, relacionados com a distinção entre o papel de investigador *vs* interventor (Lo, Grotevant, & McRoy, 2019).

Estes resultados indiciam um conjunto de reflexões com implicações para a prática em adoção. Nomeadamente, reforçam a importância de especialização dos psicólogos que trabalham com estas famílias, para que possam acompanhá-las e apoiá-las, ajudando-as a encontrar formas desenvolvimentalmente apropriadas para irem fornecendo informações sobre o passado das crianças. Estes resultados confirmam a idiossincrasia que caracteriza este complexo processo e a necessidade de atender às necessidades individuais e específicas de cada criança, em cada momento de seu desenvolvimento. É importante estarmos conscientes que a curiosidade sobre a adoção e a postura no processo de comunicação sobre a adoção/passado é única de cada criança, de cada figura parental, de cada família. Mais do que ter soluções mágicas que funcionam/devem funcionar com todas as famílias, o importante é estar sensível às necessidades de cada família e à forma como cada uma gere este processo. Cada família pode ter o seu caminho/trajeto de sucesso. Por fim, referir ainda que, se um dos grandes desafios desta faixa etária é a gestão da comunicação/abertura da adoção ao exterior (como discutiremos mais à frente), a forma como este processo é elaborado na/pela família é essencial.

Ainda relativamente aos correlatos/preditores parentais/familiares da competência social, o tempo de adoção, enquanto medida do tempo da relação pais-filhos, revelou-se um correlato do comportamento social individual da criança, mas não da validação social. Contrariamente a estudos anteriores, onde não se observaram relações significativas entre a competência social e o tempo de adoção (e.g., Barroso et al., 2018; Caprin et al., 2017), neste estudo, mais tempo de adoção relacionou-se com mais habilidades sociais (segundo mães e pais), menos problemas de comportamento (reportados pelas mães) e maior competência académica. Quando controlado o efeito da idade de adoção nestas relações, a perspetiva do professor tornou-se também significativa, verificando-se que mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento, reportados por estes, estavam também significativamente relacionados com mais tempo de adoção, verificando-se que os professores identificam a importância e o papel recuperador da família adotiva (e.g., van IJzendoorn & Juffer, 2006) no desenvolvimento social da criança. Estes resultados contrariam também, em parte, os resultados obtidos por Gunnar et al. (2007) e Julian et al. (2018), não se tendo observado indicadores, nos presentes resultados, de *sleeper effects*. Maiores conclusões sobre estes dados só através de um seguimento longitudinal das famílias participantes neste estudo.

Evidência adicional sobre o papel do tempo de adoção nos resultados desenvolvimentais da criança adotada foi fornecida pelos resultados do **Artigo V**, onde é possível observar um efeito moderador do tempo de adoção no impacto da negligência pré-adoção nas habilidades sociais das crianças adotadas. Os resultados deste estudo mostraram que o efeito da negligência

nas habilidades sociais (atuais) dos adotados só é visível (significativo) ao fim de mais tempo de adoção, na medida em que mais tempo de adoção se torna mais positivo para as crianças sem experiência de negligência (as habilidades sociais aumentam significativamente ao longo do tempo de adoção), do que para as crianças com passado de negligência (as habilidades sociais tendem a manter-se estáveis ou a diminuir com mais tempo de adoção). Apesar do efeito não ser significativo observou-se que com menos tempo de adoção, as habilidades sociais das crianças com negligência foram mais altas, do que as das crianças sem experiência de negligência, indo de encontro à evidência anterior (e.g., Julian et al., 2018; Palacios et al., 2010; van IJzendoorn et al., 2007; van IJzendoorn & Juffer, 2006) que mostra que a recuperação, nos primeiros anos de adoção, é tanto maior quanto mais drástica a mudança. Estes resultados mostram ainda que o tempo de adoção pode ter um efeito negativo, quando as experiências pós-adoção não são positivas (por exemplo, exposição a respostas parentais negativas), intensificando o impacto negativo das experiências passadas e diminuindo as habilidades sociais dos adotados. O impacto do tempo de adoção parece, assim, depender, por um lado, do grau de severidade das experiências passadas e, por outro lado, do quão positivas vs negativas são as experiências presentes, vividas no contexto familiar adotivo.

### **Correlatos/Preditores Extrafamiliares da Competência Social das Crianças Adotadas**

Os sétimo, oitavo e nono objetivos desta investigação (p. 69) referiam-se à exploração de variáveis extrafamiliares, bem como ao estudo das suas relações (objetivo 10) e interações (objetivo 12), e à identificação das variáveis e processos extrafamiliares determinantes da competência social das crianças adotadas (objetivo 11). Relativamente à abertura da adoção na escola (objetivo 7), crianças, mães/pais e professores revelaram médios/altos níveis de abertura, especialmente as mães/pais. A abertura da adoção à escola, na perspetiva do professor, revelou-se um preditor marginalmente significativo de maior competência académica nas crianças adotadas. Apesar da falta de evidência científica anterior que ajude a sustentar estes resultados, estes mostram que, quando há uma maior abertura família-escola quanto à adoção, há possivelmente um maior trabalho colaborativo entre a família e a escola, e o professor torna-se melhor capacitado para dar resposta às necessidades específicas da criança adotada (e.g., Baker, 2013; Golberg, Black et al., 2017; Stroud et al., 1997), refletindo-se em melhores resultados académicos por parte desta. O conforto dos pais na abertura não se relacionou significativamente com a competência social, mas o conforto da criança na abertura da adoção ao exterior (na perspetiva dos pais) revelou-se um preditor significativo de mais habilidades sociais. Adicionalmente, tal como revelaram os resultados do **Artigo VI**, uma maior abertura da adoção, por parte da criança, predisse significativamente mais sentimentos positivos sobre a

vivência da adoção na escola. Estes resultados introduzem nova evidência científica na literatura em adoção, mostrando os efeitos positivos, no desenvolvimento da criança adotada, da abertura da adoção à escola. Os resultados do *Artigo VI* mostraram também que, quanto mais positiva foi a reação social à adoção/à criança por ser adotada, mais esta se sentiu confortável em falar sobre este tema, neste contexto.

No que diz respeito à adequação de práticas pedagógicas na sala de aula (objetivo 8), à semelhança do observado em Taymans et al. (2008), também neste estudo quase metade dos professores nunca adotou nenhum procedimento específico, indo contra ao que a literatura da área defende (e.g., Evan B. Donaldson Adoption Institute, 2010; Fishman & Harrington, 2007; Novara et al., 2018), e revelando uma certa desresponsabilização do professor neste processo de socialização da adoção (Pinderhughes & Brodzinsky, 2019). Apesar de pouco frequente, o mais comum foi a adequação da apresentação de algum tópico para melhor integrar a diferença em relação à adoção (que tende a ser mais frequente quanto mais antiga é a relação entre a criança e o professor); o menos comum foi a organização de um momento específico na aula, em que a criança e/ou a família intervieram para dar a conhecer o que é a adoção.

Como correlato do comportamento social individual apenas se observou o facto de os professores terem recorrido ao apoio de alguma fonte de informação específica ou profissional. Os resultados revelaram-se, contudo, em sentido oposto ao esperado: a procura deste apoio correlacionou-se com significativamente menores níveis de habilidades sociais nas crianças adotadas (reportadas pelos pais) e mais problemas de comportamento (reportados pelas mães e pais). Revelou-se também um preditor significativo de mais problemas de comportamento. Uma explicação para estes resultados pode residir na atribuição de um papel de “consequência” à procura de apoio por parte do professor, de informação específica ou profissional; ou seja, o professor pode procurar este apoio em consequência de mais problemas com a criança/maior dificuldade em gerir o comportamento da criança (criança com mais problemas de comportamento e menores habilidades sociais), numa linha interventiva e não numa linha preventiva. A organização de um momento específico para a criança/família falar sobre adoção em contexto de sala de aula correlacionou-se negativamente com menor impacto social. Como não é totalmente claro o que é mais positivo para a criança – se ter maior ou menor impacto social entre os pares –, a discussão deste resultado torna-se mais difícil. No entanto, este dado mostra que esta exposição da criança/família, em contexto de sala de aula, pode, de alguma forma, aumentar a probabilidade de a criança pertencer a um estatuto sociométrico de negligenciada/ignorada, que é caracterizado por um menor impacto social. Este resultado pode ser um indicador que, de facto, o menor impacto social da criança (e a percentagem significativa



de crianças com estatuto sociométrico de negligenciadas) está relacionado com o estatuto (de adotadas) em si mesmo. Estudos futuros devem aprofundar estas explorações pois não temos informação sobre em que circunstâncias ocorreram estes momentos e que mensagens explícitas e implícitas foram transmitidas. De facto, a explicação deste resultado poderá residir na forma como foi apresentado e gerido este momento. A adequação da apresentação de algum tópico para melhor integrar a diferença associada à adoção predisse (marginalmente significativo) menor competência académica nas crianças adotadas. Duas leituras distintas podem ser feitas deste resultado: uma atribuindo a esta prática o papel de causa, ou seja, a adequação destas práticas pode intensificar a diferença sentida pela criança adotada e atribuída pelos outros e, consequentemente, refletir-se na manifestação de menor desempenho académico; e outra, atribuindo a esta prática o papel de consequência, ou seja, fruto da sua menor competência académica, e de uma maior atenção/foco na criança, o professor tende a adequar as suas práticas pedagógicas. Estes resultados são exploratórios e devem ser retomados em investigação futura, de forma a serem mais explicativos e conclusivos.

Ainda relativamente à adequação de práticas pedagógicas é importante referir que, quanto maior a abertura da adoção à escola (na perspetiva dos professores), mais os professores tiveram reuniões, ou momentos de encontro com os pais, de modo diferente do que têm com os pais de outros alunos, mostrando uma sensibilidade acrescida por parte destes (Goldberg, Black, et al., 2017). Além disso, mais adequaram os tópicos pedagógicos para integrar a diferença associada à adoção. Uma vez que se observou: (a) uma relação positiva entre a abertura da adoção e a adequação de tópicos para melhor integrar a diferença associada à adoção; (b) uma relação positiva entre a abertura da adoção e a competência académica; (c) uma relação negativa entre a competência académica e a adequação de tópicos para melhor integrar a diferença associada à adoção; têm-se indicações suficientes para suspeitar que existem variáveis que interferem nestas relações, entre as variáveis extrafamiliares e a competência social das crianças adotadas. Estes resultados deverão ser melhor explorados em investigação futura.

Em termos de conhecimentos sobre adoção (objetivo 9), os resultados mostraram que, mais de 50% dos professores não conseguiu responder corretamente a metade do questionário, o que revela uma grande lacuna. Resultados semelhantes já haviam sido obtidos por Nowak-Fabrykowski et al. (2009). Os conhecimentos sobre adoção não se revelaram um correlato significativo do comportamento social individual das crianças adotadas. No entanto, ter mais conhecimentos sobre adoção revelou-se um preditor estatisticamente significativo de maior impacto social da criança adotada (ou seja, maior probabilidade de a criança ser uma criança controversa entre os pares). Mais uma vez estes resultados são difíceis de discutir, face ao efeito,

pouco conhecido, do impacto social da criança. Adicionalmente, maior conhecimento sobre adoção relacionou-se com a tendência do professor para adequar os tópicos pedagógicos à diferença associada à adoção. Estes resultados vão de encontro à importância atribuída à formação dos professores para melhor responderem às necessidades destas crianças (Meese, 2012; Novara et al., 2018; Sempowicz et al., 2018).

Curiosamente, a preferência social da criança adotada não foi predita por nenhuma variável extrafamiliar. Provavelmente, outros fatores associados ao contexto escolar, à sala de aula (e.g., clima da sala de aula) ou ao professor (e.g., ideias sobre a criança adotada) poderão explicar a preferência social das crianças adotadas. Estando consciente que as variáveis extrafamiliares foram as menos exploradas no contexto desta tese de doutoramento, e identificando desde já esta como uma limitação, futura investigação e, particularmente, as próximas explorações de análises de dados no contexto deste projeto de investigação deverão incidir-se na exploração das variáveis não abordadas aqui (e.g., ideias/crenças dos professores, variáveis contextuais da sala de aula – coesão do grupo, entre outros) e numa maior centração destas variáveis/processos extrafamiliares na explicação da competência social da criança adotada. As implicações práticas destes resultados serão abordadas, numa abordagem mais macrossistémica, na secção das implicações gerais, exposta no capítulo das conclusões.

### **Preditores Individuais, Parentais/Familiares e Extrafamiliares da Competência Social em Crianças Adotadas: Efeitos Indiretos e Interações**

Os objetivos 13 e 14 referiam-se à exploração de interações entre as variáveis individuais, familiares e extrafamiliares e o estudo de efeitos indiretos na predição da competência social. Estes objetivos foram cumpridos através dos *Artigos IV, V e VI*. No *Artigo IV* foram explorados os efeitos indiretos da qualidade da comunicação (variável mediadora – dupla mediação através da avaliação da emocionalidade da comunicação e da satisfação parental com a mesma) na relação entre o reconhecimento (excessivo) das diferenças entre famílias adotivas e famílias não-adotivas e a labilidade emocional da criança adotada (um dos principais preditores da competência social). No *Artigo V* foi explorada a interação entre a experiência de negligência (variável pré-adoção – individual da criança) e as respostas parentais às emoções negativas das crianças (variável pós-adoção – familiar) na predição da competência social. Os resultados revelaram uma interação significativa entre a negligência e as respostas parentais negativas na explicação das habilidades sociais das crianças adotadas. No *Artigo VI* foi explorada a interação entre fatores individuais (habilidades sociais) e processos extrafamiliares (revelação social da adoção e reação social à criança adotada) na explicação da vivência da adoção na escola, observando-se que, em situações/contextos de discriminação

social/reações sociais negativas, as habilidades sociais das crianças são requeridas moderando o impacto da abertura da adoção nos sentimentos negativos da criança, relacionados com a vivência da adoção na escola. Em situações de discriminação, e quando a criança tem habilidades sociais na média, ou acima da média, quanto maior a abertura da adoção menores os sentimentos negativos sobre ser adotado, vividos na escola. Este conjunto de resultados confirma que o desenvolvimento da competência social das crianças adotadas é um processo complexo que resulta de um conjunto de variáveis/processos individuais, familiares e extrafamiliares, que interagem entre si.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÃO:**

#### **PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA E POLÍTICAS EM ADOÇÃO**

---

### Conclusões Gerais do Estudo

A abrangência e extensão da investigação aqui apresentada abre a oportunidade de identificar também múltiplas limitações. Destaca-se como principal limitação deste estudo os *missings* ao longo dos diferentes instrumentos. A ausência de normas portuguesas das SSIS-RS constituiu também uma dificuldade. A utilização de informação retrospectiva, no que diz respeito particularmente à história de vida da criança, pode igualmente ter tido impacto nos resultados. A falta de uma medida de observação da competência social e a não-inclusão da avaliação de dimensões como a cognição social e o conhecimento emocional podem ser consideradas fragilidades deste projeto de investigação.

À parte destas limitações, este estudo é inovador e apresenta mais-valias, em diferentes aspetos. Trata-se do primeiro estudo a avaliar a competência social a partir de cinco informantes diferentes, recolhendo informação sobre a *performance* social da criança em dois contextos distintos, num estudo multi-informantes e multi-método. Para além da utilização de múltiplos informantes, recorreu à avaliação quer de mães, quer de pais, pouco frequente na investigação. Utilizou um instrumento de avaliação da competência social relativamente consensual na literatura e estudou a validade de constructo do mesmo na avaliação da competência social nesta amostra de crianças adotadas. Comparou os diferentes informantes, recorrendo quer às diferenças de pontuações/perspetivas, quer ao acordo/desacordo entre as suas avaliações. Identificou, dentro dos diferentes informantes, o mais fiável informante acerca do comportamento social individual da criança adotada, avaliado por via das SSIS-RS. O estudo do comportamento social individual foi completamentado com o estudo da sociometria, com a introdução de outras variáveis não-exploradas na investigação e que se revelaram como importantes indicadores da aceitação-rejeição da criança adotada. Este estudo considerou um conjunto amplo de variáveis individuais, familiares e extrafamiliares como variáveis explicativas da competência social em crianças adotadas. Introduziu novas variáveis de estudo na investigação em adoção e aumentou a escassez de evidência científica noutras. Deu voz à criança adotada e à sua vivência da adoção e mostrou o quão importante é a escola para a criança adotada de idade escolar. Apesar de ser um projeto de investigação desenhado há sete anos atrás, integra em si o cumprimento de um conjunto de pressupostos éticos que a investigação em adoção deve garantir, e que só agora, em 2019, foram publicados (Lo et al., 2019).

Os resultados deste estudo vieram contribuir para a evidência científica sobre a competência social das crianças adotadas. Verificou-se que as crianças adotadas, nacionalmente, apresentaram habilidades sociais e competência académica dentro dos padrões

normativos, mas problemas de comportamento acima da média. Dentro da amostra, observou-se uma grande variabilidade entre as crianças, em termos do seu comportamento social individual e verificaram-se percentagens elevadas de rejeição e baixo impacto social das crianças adotadas entre os pares. Enquanto a rejeição se relacionou com baixo nível de habilidades sociais e competência académica e altos níveis de problemas de comportamento, o baixo impacto social não derivou deste défice de competências sociais, podendo estar relacionado com o estatuto de adotado em si mesmo (isto é, as crianças são negligenciadas/ignoradas porque foram adotadas). As habilidades sociais revelaram-se mais importantes, do que a competência académica, para a aceitação-rejeição pelos pares. As crianças adotadas mostraram baixa perceção da sua posição dentro do grupo social e altas expectativas sociais, que, na realidade, não se concretizaram em preferências dos pares.

Observaram-se efeitos do informante na avaliação da competência social, mas também noutras variáveis individuais da criança (como a regulação emocional, o temperamento e o ajustamento psicológico) e padrões de correlações, entre as variáveis independentes em estudo e as medidas da competência social, diferentes em função dos avaliadores da VD. Os resultados identificaram as mães como os informantes mais fiáveis da competência social das crianças adotadas e os professores como os informantes menos fiáveis. Ao mesmo tempo, os professores apresentaram o melhor acordo com as avaliações dos pares. Os resultados revelaram um viés de método na avaliação dos professores, que pode ser partilhado com os pares, e revelador de uma visão inviesada/estigmatizante da criança adotada no contexto escolar. Observou-se uma maior especificidade contextual das habilidades sociais, comparativamente aos problemas de comportamento e as SSIS-RS revelaram constituir um instrumento válido para a avaliação da competência social de crianças adotadas de idade escolar.

Os resultados desta investigação mostraram que o efeito do *background* na competência social da criança não é um efeito direto, à exceção do impacto do tempo de acolhimento nos problemas de comportamento das crianças adotadas. Os resultados revelaram ainda que, mais importante do que o tempo de exposição aos diferentes contextos de adversidade, é o *timing* em que ocorre a integração ou a saída desses mesmos contextos, observando-se *step functions* e períodos sensíveis ao impacto dessas variáveis. A retirada da criança da família biológica, e consequente colocação em acolhimento institucional, durante os primeiros anos de vida, tem influência negativa na competência social dos adotados. Paralelamente, o efeito negativo do tempo de institucionalização (para as habilidades sociais, competência académica e preferência social) foi maior em crianças acolhidas entre 12 a 36 meses, do que em crianças acolhidas durante mais de três anos. O período de acolhimento com duração inferior a um ano, ou seja,

um período de acolhimento relativamente curto, foi o que se revelou mais positivo para a competência social dos adotados. Por fim, o *timing* (a idade da criança no momento da adoção) revelou-se também mais importante do que a extensão do período de pré-adoção. As crianças adotadas entre os 18/36 meses e os seis anos de idade foram aquelas que apresentaram mais dificuldades. O período sensível para o não-impacto da idade de adoção variou em função do tipo de informante, o que se revelou também uma evidência científica nova: para as mães e para os pais, quando as crianças são adotadas até aos 3 anos de idade não se observaram efeitos negativos na competência social; por outro lado, para os professores, para que isso aconteça, as crianças têm de ser adotadas antes dos 18 meses de idade. Algumas crianças viveram, ao longo da sua trajetória desenvolvimental, diferentes tipos de negligência, passando por experiências de negligência socioemocional na família biológica, vivência de negligência estrutural com a exposição ao acolhimento institucional e negligência social (pelos pares) no pós-adoção.

As variáveis individuais revelaram-se os principais preditores da competência social, seguidas das variáveis parentais/familiares e, por fim, das variáveis mais distais, ou seja, as variáveis extrafamiliares. Dentro das variáveis individuais, o temperamento e a regulação emocional foram os principais correlatos/preditores da competência social da criança adotada. Um temperamento difícil revelou-se um fator de risco para a competência social, particularmente para os problemas de comportamento. A persistência na tarefa (temperamento fácil) apareceu em défice nas crianças adotadas. Por sua vez, a labilidade revelou-se um fator de risco à competência social das crianças adotadas, e a regulação emocional um fator protetor. No que diz respeito às estratégias de *coping*, as estratégias ativas foram as mais usadas, enquanto que as de distração foram as menos utilizadas, tendo estas últimas se revelado um fator de risco à competência social. Por outro lado, a procura de suporte mostrou-se a estratégia de *coping* mais importante, e um fator protetor, para a competência social das crianças adotadas.

Em termos de vivência pessoal da adoção, a forma como cada criança adotada dá significado à sua adoção é única. Os resultados deste estudo mostraram que os ganhos e as perdas associadas à adoção são duas dimensões da vivência altamente ligadas. Os adotados reconheceram como principal ganho associado à adoção o facto de se tornarem parte de uma família e terem a oportunidade de experienciarem a vida familiar. Em termos de perdas, foram identificadas perdas relativas ao passado, nomeadamente a perda da família biológica e outras relações significativas. Como principais dificuldades, as crianças adotadas identificaram algumas dinâmicas familiares e sociais, como o processo de comunicação sobre a adoção, na família e fora dela, e o estabelecimento/gestão de novas relações sociais. A vivência negativa

da adoção (pessoal/familiar e na escola) revelou-se um fator de risco para a competência social; pelo contrário, uma experiência envolta de sentimentos positivos constituiu-se protetora.

Em relação aos preditores familiares foram observados fatores protetores e fatores de risco para a competência social, para além de se terem identificado fatores protetores que se podem tornar risco (respostas maternas excessivamente positivas). O principal preditor parental/familiar da competência social da criança foi a satisfação parental. A concretização das expectativas parentais, e o *coping* com expectativas não-concretizadas, também se revelaram variáveis importantes para esta dimensão do desenvolvimento da criança. Os resultados mostraram que, em termos de socialização parental das emoções, as respostas de suporte e de não-suporte coexistem nas famílias. Observaram-se diferenças entre pais e mães, sendo que as mães usam mais frequentemente respostas de suporte, enquanto que os pais usam mais frequentemente respostas de não-suporte, do que as mães. As respostas negativas/de não-suporte revelaram-se um moderador da relação entre a negligência e as habilidades sociais da criança, verificando-se que as respostas parentais de não-suporte intensificam o efeito negativo da negligência, vivida no período pré-adoção, nas habilidades sociais atuais. Por outro lado, mais respostas positivas maternas predisseram menor preferência social nas crianças adotadas.

Ainda em relação às dinâmicas familiares, concluiu-se que a comunicação entre pais e filhos sobre a adoção e o passado da criança se caracteriza por ser emocionalmente fechada, sem partilha entre pais e filhos dos sentimentos envolvidos. Observaram-se também diferenças na postura, de mães e pais, na comunicação sobre a adoção, mostrando-se as mães mais abertas ao tema do que os pais, bem como diferenças de perspetivas entre pais e filhos na forma como se processa a comunicação sobre a adoção na família. Um padrão familiar de comunicação sobre a adoção mais aberto relacionou-se significativamente com mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento na criança adotada. Uma comunicação emocionalmente menos positiva e menor satisfação parental com a comunicação estabelecida revelaram-se mediadores significativos da relação entre um reconhecimento (excessivo) das diferenças entre famílias adotivas e famílias biológicas na labilidade emocional da criança adotada.

No que diz respeito à abertura à adoção ao exterior, observaram-se médios/altos níveis de abertura, de acordo com todos os informantes, sendo a perspetiva dos pais significativamente mais positiva. A abertura da adoção à escola revelou-se um preditor significativo da competência académica da criança. Os resultados revelaram que quase metade dos professores nunca adotou procedimentos específicos nas suas práticas pedagógicas pelo facto de ter uma criança adotada na sala de aula. Verificou-se que a procura de apoio ou fonte de informação profissional, por parte do professor, para abordar o tema da adoção na sala de aula predisse



significativamente mais problemas de comportamento na criança; e a adequação de tópicos para melhor integração da diferença associada à adoção predisse menor competência acadêmica. Provavelmente esta adaptação de práticas não está a funcionar da forma mais adequada, podendo estar não a proteger e dar resposta às necessidades da criança adotada, mas sim a reforçar a sua diferença em relação aos outros. Por fim, os professores mostraram pouco conhecimento sobre adoção: mais de 60% dos professores erraram em mais de metade das questões sobre adoção. Esta variável não se associou ao comportamento social individual da criança, mas verificou-se que mais conhecimentos por parte do professor se correlacionaram com maior impacto social da criança (tendência para estatuto sociométrico de negligenciadas).

Como conclusão global e final deste estudo, os resultados parecem indicar que, na idade escolar, os maiores desafios da criança adotada se relacionam com a escola, com a necessidade de se integrar socialmente enquanto criança adotada. Arriscaria a dizer que se trata da construção de uma identidade social enquanto pessoa adotada, que constitui contributo importante para a construção da identidade pessoal/individual de pessoa adotada.

### **Implicações Gerais para a Prática e Políticas em Adoção**

Tendo como grelha de leitura o modelo bioecológico que serviu de base à conceptualização e desenho metodológico deste projeto de investigação, serão, por fim, apresentadas as implicações gerais do estudo, para a prática e políticas em adoção (que complementam as já identificadas ao longo do capítulo anterior), e fornecidas pistas de intervenção. A par e passo será realizada uma reflexão sobre o papel do psicólogo nesta área de intervenção (psicologia da adoção), ao longo dos diferentes sistemas que circundam a criança adotada e a intervenção em adoção.

#### **Com a Criança (Pessoa Adotada)**

Ao longo da discussão desta tese de doutoramento, e na discussão de cada um dos seis artigos científicos aqui apresentados, foram sendo avançadas as principais implicações dos resultados do estudo, particularmente dos resultados desenvolvimentais da criança adotada nas diferentes variáveis individuais avaliadas, para a prática e intervenção com esta. A criança deve ser o centro de toda a prática, política e intervenção em adoção. Embora este seja o pressuposto geral, e do conhecimento de todos, a realidade nem sempre é esta, e há necessidade de provar, constantemente, que a adoção requer uma prática orientada primariamente pelas necessidades das crianças, e secundariamente pelas dos adultos. Se a sociedade não é capaz de dar a estas crianças, nos primeiros anos de vida, as mesmas oportunidades que têm todas as outras crianças,

deverá permitir-lhes o acesso a um conjunto de medidas/atuções que lhes proporcionem a oportunidade de recuperar e de aprender a gerir/lidar com o seu passado. Práticas e políticas centradas na criança não significam, no entanto, que tenha de ser sempre a criança a ser alvo de intervenção. Por vezes, a intervenção direta é importante e necessária, mas, como veremos, o psicólogo pode também intervir indiretamente, trabalhando com os pais adotivos, professores e outros profissionais, ao longo dos diferentes contextos, de forma a que estes, no dia-a-dia, respondam eficazmente às necessidades da criança adotada, o que constitui, em bom resumo, a sua principal “necessidade”.

Os resultados deste estudo apontaram a importância de intervir precocemente e/ou atempadamente na melhoria das relações sociais. Nos contextos de acolhimento, a atuação deve centrar-se na promoção da aquisição de habilidades sociais, enquanto que, posteriormente, no período pós-adoção, a necessidade de intervenção relaciona-se mais com o desempenho das habilidades, do que com a aquisição propriamente dita (poucas crianças foram pontuadas com zero ao longo dos itens avaliados, revelando que as baixas pontuações não se devem a défices de aquisição, mas sim de desempenho). É importante que as crianças desempenhem corretamente as habilidades sociais adquiridas, para que sejam aceites socialmente (a meta é redução do número de crianças rejeitadas pelos pares). Estes défices de desempenho poderão estar relacionados com as falhas/dificuldades ao nível do processamento da informação social, uma vez que envolvem competências como cognição social (distorções e erros cognitivos), reconhecimento e regulação emocional, memória, motivação, resolução de problemas, tudo aspetos do desenvolvimento que, pela história de vida de uma criança adotada, podem estar fragilizados. É importante intervir junto da criança adotada, com défices de competência social, através da instrução direta quanto ao desempenho de determinadas habilidades sociais, mas também de competências de autorregulação e estratégias de *coping*.

No período prévio à adoção, o acolhimento deve proporcionar a intervenção, particularmente ao nível emocional (regulação, mas também conhecimento e nomeação das emoções) que, como vimos, influencia diretamente a competência social. Este aspeto é fundamental. Se o acolhimento residencial, pela sua estrutura, afeta o desenvolvimento da criança (particularmente o desenvolvimento emocional), é necessário implementar mudança no sistema nacional de acolhimento que proporcione uma família a cada criança, de modo a garantir um cuidado individualizado que naturalmente fornece as bases para o desenvolvimento emocional. O psicólogo que acompanha o processo de acolhimento tem de estar particularmente atento a estas necessidades e à implementação de atuações dirigidas a aspetos específicos do desenvolvimento. No período pós-adoção, esta intervenção poderá ser realizada nas escolas

(modelos SEL; intervenção em grupo e/ou organizacional – abordagem que será explorada mais à frente); em casa, através dos pais adotivos (abordado mais à frente); ou por meio de uma intervenção individual com um psicólogo, quando as necessidades da criança assim o exigiam.

Toda a intervenção (psicológica) direta com a criança adotada deve ser única e centrada nela (*person-centered approach*), seja ao nível da promoção dos seus resultados desenvolvimentais – os resultados deste estudo revelaram a importância da intervenção se centrar essencialmente na promoção de habilidades sociais, competências de autorregulação emocional e estratégias de *coping* adaptativas para lidar com os problemas –, seja ao nível do trabalho sobre a história de vida e vivência da adoção. Por exemplo, os sentimentos negativos em relação à adoção/ser adotado podem ter significados diferentes para crianças diferentes, e as intervenções relacionadas com a adoção devem ser personalizadas para dar resposta aos aspetos que angustiam cada uma delas. Como vimos nos resultados deste estudo, cada criança vive os ganhos, as perdas e as dificuldades da adoção de forma muito singular. O psicólogo poderá ter um papel importante na construção com a criança do seu livro de vida, mas principalmente na indicação desta ferramenta aos pais, quando este trabalho não foi iniciado no acolhimento, ou, quando foi iniciado, dando-lhe continuidade. Um aspeto importante a trabalhar com a criança em idade escolar, e que raramente é falado, é o trabalho ao nível das crenças que a própria sociedade incute na criança, relacionadas com o facto de que esta se deve sentir agradecida pela sua adoção, o que aumenta, em muito, o peso que carrega da adoção, do sentimento de perda que não é socialmente valorizado, da saudade, do amor que possam sentir pelas pessoas do passado. Estas são as principais dificuldades identificadas pelo presente estudo, a nível individual, e que devem ser consideradas na intervenção em idade escolar.

### **Microsistemas**

Como vimos, são essencialmente dois os microsistemas que afetam diretamente a criança adotada, por via das interações que lá acontecem com a criança em desenvolvimento: a família e a escola.

**Família.** As interações pais-filhos que ocorrem no contexto familiar são essenciais ao desenvolvimento da criança, podendo revelar-se tanto fatores protetores como fatores de risco, como mostraram os resultados deste estudo. Os pais podem assumir um papel essencial na promoção e instrução direta de habilidades socioemocionais, particularmente habilidades sociais e competências de autorregulação. A imaturidade (comportamental e emocional) que caracteriza algumas das crianças adotadas, e que leva a que requeiram uma maior supervisão por parte dos adultos, pode justificar o facto de estas serem menos convidadas para aniversários e

atividades sociais em casa dos amigos (algo que se assume de elevada importância nesta faixa etária para aumentar a popularidade da criança). Por outro lado, os pais adotivos são pais tendencialmente mais preocupados e ansiosos e acabam por proteger mais a criança “na sua redoma”, gostando de a ter sobre o seu controlo e monitorização, o que inibe a possibilidade de desenvolverem, autonomamente, algumas habilidades sociais importantes. Os pais podem assumir um papel relevante na promoção de interações sociais, proporcionando encontros entre a criança e os seus pares (por exemplo, através de festas em casa, ou convites para irem a casa). Neste contexto seguro para a criança (a família), os pais poderão modelar comportamentos e instruir importantes habilidades sociais. A modelagem sobre como ser emocionalmente consciente aos sentimentos dos outros, reconhecendo os sentimentos da criança, ouvindo-a empaticamente e procurando entender a situação do seu ponto de vista são respostas emocionais parentais importantes que promovem na criança competências socioemocionais essenciais. A interpretação, por parte dos pais, das emoções das crianças e das suas causas pode ser educacionalmente instrutivo e terapêutico. Os pais, em casa, têm oportunidade de antecipar a preparação das crianças para possíveis reações negativas dos outros, ensinando-as a lidar com os agressores. Ao nível dos problemas de comportamento que, como vimos, são fruto do passado de adversidade e das dificuldades de gestão desse passado e do presente, os pais podem intervir com as crianças ensinando comportamento alternativos positivos (*replacement behaviour training*). Como ficou claro, devem estar particularmente atentos não só aos comportamentos visíveis (externalização) mas também aos não tão observáveis (internalização). Também os pais devem aprender a ler os sentimentos da criança.

Ao nível da vivência da adoção e do estatuto de adotado, estes resultados são informativos e podem ser úteis para pais que estão à procura de formas de melhor compreender a sua criança e empatizar com as suas experiências. Nesta área, os resultados mostraram que o mais importante é estabelecer e manter uma comunicação aberta com a criança, baseada na troca emocional, em que pais e filhos aprendem a falar sobre emoções.

**Escola.** Os resultados deste estudo são particularmente reveladores quanto aos desafios que a criança adotada de idade escolar vive na escola. Este microsistema assume uma relevância extrema na promoção do desenvolvimento socioemocional da criança adotada, mas também na gestão do seu bem-estar e promoção da sua adaptação. A intervenção do psicólogo na escola, a fim de melhorar as condições da criança adotada neste contexto, intervindo com professores, pares e comunidade académica, direta ou indiretamente, pode assumir diferentes contornos. O psicólogo escolar pode desempenhar um papel importante na identificação das necessidades de intervenção e no estabelecimento de contactos com equipas especializadas em

adoção/proteção de crianças em geral, que tenham formação para desenhar um plano de intervenção para o contexto escolar.

Ao nível da promoção, em geral, de competências socioemocionais é urgente a reformulação do sistema educativo, a nível pré-escolar e do ensino básico, de forma a que este passe a incluir a pedagogia SEL. No sistema de ensino atual, com currículos demasiado estandardizados, os professores estão focados na promoção de habilidades de literacia e matemática, deixando de lado a promoção da autonomia (o próprio sentido de autonomia dos professores acaba por ser colocado em causa neste sistema de ensino), de oportunidades de socialização e de comportamentos socioemocionais adequados. Os professores precisam aprender a equilibrar o ensino da leitura/escrita com a promoção de habilidades socioemocionais. Neste esforço conjunto de promoção do bem-estar socioemocional das crianças na escola, o psicólogo escolar poderá ser muito importante se incluir nas suas atividades avaliações do clima social das turmas (a prova sociométrica pode ser um método útil de avaliação). Um esforço conjunto entre psicólogo e professor, no sentido de melhorar o clima da sala de aula, pode funcionar como um fator protetor em relação aos esforços para ir de encontro às necessidades educativas destas crianças; numa perspetiva ecológica não serão apenas as crianças que beneficiarão desta intervenção, mas toda a comunidade educativa.

Ao nível, especificamente, da inclusão e intervenção com as crianças adotadas em contexto escolar, é importante que o professor seja capaz de trabalhar sobre os seus próprios viéses, crenças, ideias e estigmas, refletindo sobre o que está preparado para lidar, o que está preparado para falar, o que está preparado para ensinar. Como revelaram os resultados deste estudo, muitas das crianças adotadas são negligenciadas/ignoradas em contexto escolar. Como vimos também, este perfil não está relacionado com défices de competência social. Trabalhando sobre a hipótese de que poderão estar relacionados com o estatuto de adotado em si mesmo, é urgente tornar o contexto escolar um contexto inclusivo, de aceitação, de não-estigmatização, capaz de integrar a diferença, saber lidar com ela e ajudar a criança a carregar a mochila pesada que trás com ela. Este trabalho passa, em primeiro lugar, pelo professor, exercendo depois a sua influência nas crianças. A este propósito, sobre a capacidade de inclusão das escolas, será interessante perceber em que medida a inclusão da diferença quanto à forma de família será considerada na recente estratégia divulgada pelo governo português sobre a avaliação das escolas (*ranking* das escolas portuguesas) com base em critérios de inclusão.

**Mesossistema:**

A perspectiva ecológica considera não apenas a família e a escola, mas também a ligação entre os contextos escolar e familiar, na promoção do desenvolvimento da criança. Os resultados deste estudo são, a nível mesossistémico, particularmente informativos quanto: à transição da criança para a família adotiva, à integração da criança na escola, à ligação entre família e escola. Os resultados da presente investigação revelaram que a transição, ao não ser um momento particularmente fácil para a criança adotada, deve ser melhor planeada e organizada. As competências do psicólogo nesta fase são exigidas, no sentido de ser capaz de ler os sinais de prontidão da criança e da família.

Os resultados deste estudo enfatizam a importância da abertura da adoção entre a família e a escola, mostrando a relevância de estabelecer e construir, desde o início, uma relação colaborativa e de confiança. Na fase de transição/adaptação da criança, esta estreita ligação vai ser particularmente importante e um meio de promoção de segurança na criança. Nesta fase, será importante implicar mais o psicólogo escolar no acompanhamento à integração da criança adotada na escola, bem como na preparação prévia da turma/professor para essa integração.

A este nível assume-se também de particular importância a seleção da escola. Este é um processo que frequentemente não é valorizado, mas que, face aos resultados deste estudo, que identificam alguns contextos estigmatizadores, poderá ser muito importante e algo a começar a ser trabalhado com a equipa de adoção, que pode auxiliar na seleção da melhor escola para a criança, de acordo com as suas necessidades específicas.

**Exossistema**

Em termos exossistémicos, podem-se retirar algumas conclusões, com base nos resultados aqui obtidos, para as práticas profissionais em adoção, para a formação de candidatos/pais adotivos, para a formação dos psicólogos a intervir nesta área e para a formação de professores. Começando pelas práticas profissionais em adoção, no seguimento dos resultados deste estudo, que mostram a relevância da prática/intervenção centrada na pessoa, poderá ser importante refletir sobre as práticas ao nível do *matching*. Um melhor conhecimento das vulnerabilidades das crianças em situação de adotabilidade poderá ajudar a melhor selecionar e formar a família mais capaz de dar resposta às necessidades específicas daquela criança. Devemos também refletir se não fará sentido começar desde cedo a intervir dirigidamente para as necessidades específicas da família; ou seja, quando se sabe a família a quem a criança vai ser proposta, e depois da família aceitar a proposta, não fará sentido iniciar uma preparação da família, com base no que se sabe acerca da criança, antes mesmo de ela ser

integrada (ao mesmo tempo que a criança está a ser preparada para esta família)? Uma sessão (adicional) do plano de formação poderia ser dirigida à preparação para a receção daquela criança, em específico, que aquela família, especificamente, irá receber.

Em termos de formação dos profissionais da área da adoção é urgente implementar no sistema nacional a oportunidade de formação contínua. Diria até que esta “reciclagem de conhecimentos” deveria ser critério obrigatório para a permanência dos profissionais nesta área de trabalho. Mais estreitas ligações às universidades e centros de investigação seriam importantes. No que diz respeito à intervenção/prática do psicólogo é urgente que esta área seja definida como subespecialidade, e que seja garantido que nenhum psicólogo intervém sem formação específica na área. A prática de psicologia deve ser *adoption competent*, o que envolve uma compreensão geral da adoção, bem como conhecimentos específicos sobre tópicos como trauma, a aplicabilidade da neurociência à adoção, compreensão da criança sobre a adoção, entre outros. Os psicólogos a intervir nesta área devem estar em constante atualização dos seus conhecimentos com base na evidência científica, pois a investigação nesta área é abundante e muito dinâmica, introduzindo, a todo o momento, novos conhecimentos com importantes implicações para a prática. Os psicólogos desta área funcionam também como mediadores entre a investigação e os diferentes alvos de intervenção, devendo aprender a ler cientificamente dados de evidência empírica, ao mesmo tempo que devem ser capazes de os traduzir para o público-alvo com quem estão a intervir. Os serviços de pós-adoção devem ser capazes de intervir com base na evidência científica (atual), ao mesmo tempo que a sua base de intervenção deve ser a diversidade da configuração familiar e a sua natureza dinâmica. Por fim, refiram-se algumas sugestões de intervenção ao nível da formação dos professores. A formação (de base e contínua) do professor deve integrar as especificidades relacionadas com histórias de vida e trajetórias desenvolvimentais atípicas, promovendo o aumento da sensibilidade dos professores para estas crianças e famílias. Devem ter também formação específica no tema, adquirindo competências (por exemplo, o uso de *adoption-friendly language*) para abordar e educar as outras crianças para este processo e forma de formação de família.

Ao nível da formação dos candidatos e pais adotivos, bem como do acompanhamento em pós-adoção, os resultados deste estudo mostram a relevância das respostas parentais às emoções negativas dos filhos. O Instituto Gottman publicou um método de 5 fases para ajudar os pais a aprender a aumentar a suas capacidades de *emotion coaching* (<https://emotioncoaching.gottman.com>), que podem ser utilizados na formação ou serem referenciados pelos psicólogos e trabalhados com os pais.

## Macrossistema

Os resultados deste estudo conduzem à reflexão sobre a relevância de haver uma melhor ligação, um canal de comunicação mais eficaz, entre as faculdades/centros de investigação e o sistema judicial. Falamos em práticas e políticas baseadas na evidência científica, deveríamos falar também em decisões baseadas na evidência. Talvez fosse vantajoso haver grupos de trabalho dentro do sistema judicial, especializados nesta área, e que articulassem diretamente com os centros de investigação. Talvez fosse oportuno refletir sobre a possibilidade deste tipo de decisões serem da responsabilidade de um coletivo de juízes, à semelhança do que acontece com o julgamento de alguns crimes em Portugal (ou do recurso a juízes sociais, pouco usado no nosso país, mas comum internacionalmente). São decisões muito importantes, relativas a vidas e futuros de crianças, onde talvez se justificasse um maior investimento.

Ao nível macrossistémico, é urgente trabalhar a socialização da adoção. Estas crianças são responsabilidade de toda a sociedade e enquanto não se perceber isso, elas terão sempre a vida dificultada. Enquanto sociedade, se uns se predispõem a cuidar (a adotar) estas crianças, os outros (sociedade em geral) têm de se predispor a ajudar à sua integração positiva na comunidade/sociedade, e não a dificultar a sua adaptação, vivência e desenvolvimento. As notícias que reitaram mensagens estigmatizantes (e.g., “criança adotada que caiu a tanque”; “mulher adotada que matou a mãe”) precisam ser banidas. Não há dúvidas que esta socialização, educação para a adoção começa nas escolas. Devemos começar num nível micro, onde se encontram as crianças e são reveladas as suas necessidades, para a longo prazo atingir a mudança macrossistémica. A partilha dos resultados de investigação constitui uma importante estratégia, no sentido de influenciar uma comunidade mais positiva, tolerante e informada.

## Cronossistema

Ao nível do sistema de proteção em geral e das decisões judiciais, em particular, este estudo alerta para a importância do *timing* (cronossistema) em que ocorre a retirada da criança do contexto familiar biológico. Reforça a importância das decisões atempadas. Além disso, os resultados reforçam a importância do acompanhamento e monitorização das famílias, ao longo do pós-adoção, a fim de identificar fatores protetores e fatores de risco, ao longo do ciclo vital, bem como o processo de escalada que pode conduzir à disrupção da adoção. Ao longo do ciclo vital da família adotiva, o papel do psicólogo é estar lá, sem ser dado por isso. A família precisa de espaço para se desenvolver enquanto família, ao mesmo tempo que precisa de se sentir segura e saber que, quando precisa, tem onde recorrer.



## **REFERÊNCIAS**

---

- Aber, L., Slade, A., Berger, B., Bresgi, I., & Kaplan, M. (1985). *The Parent Development Interview*. Unpublished manuscript, Barnard College, Columbia University, New York.
- Acar-Bayraktar, A. V., Cakmak, Z., & Saritas-Atalar, D. (2018). Parenting and children's prosocial and problem behaviors in middle childhood: The role of Turkish mothers' emotion socialization practices. *Social Development*. Advance online publication. doi:10.1111/sode.12344
- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478–488. doi:10.1037/0022-006X.46.3.478
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., Krukowski, R. A., Dumenci, L., & Ivanova, M. Y. (2005). Assessment of adult psychopathology: Meta-analyses and implications of cross-informant correlations. *Psychological Bulletin*, 131, 361–382. doi:10.1037/0033-2909.131.3.361
- Achenbach, T. M., McConaughy, S., & Howell, C. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specific. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232. doi:10.1037/0033-2909.101.2.213
- Alegret, I. A., Pérez-Testor, C., Rotger, J. M., Baró, M. S., Pujols, M. D., Junyent, V.M., ...Brodzinsky, D. M. (2018). Influence of communicative openness on the psychological adjustment of internationally adopted adolescents. *Journal of Research on Adolescence*. Advance online publication. doi:10.1111/jora.12464
- Almas, A. N., Degnan, K. A., Walker, O. L., Radulescu, A., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2015). The effects of early institutionalization and foster care intervention on children's social behaviors at age 8. *Social Development*, 24(2), 225–239. doi:10.1111/sode.12089
- Altinoglu-Dikmeer, I. A., Erol, N., & Gençöz, T. (2014). Emotional and behavioral problems associated with attachment security and parenting style in adopted and non-adopted children. *Türk psikiyatri dergisi = Turkish journal of psychiatry*, 25, 234–43. doi:10.5080/u7587
- Alves, D. (2013). *Aceitação pelos pares na idade escolar: Antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais* (Tese de Doutorado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reações Parentais às Emoções Negativas dos filhos: Um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, & S. Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1480–1492). Retirado de: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/57244/2/87484.pdf>
- Amorós, P. (1987). La adaptación familiar del niño adoptado durante el primer año de acogida. *Revista de Educación Especial*, 55–66.

- Arbuckle, J. L. (2014). *Amos 23.0 User's Guide*. Chicago: IBM SPSS.
- Askeland, K. G., Hysing, M., La Greca, A. M., Aaro, L. E., Tell, G. S., & Sivertsen, B. (2017). Mental health in internationally adopted adolescents: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56, 203-213. doi:10.1016/j.jaac.2016.12.009
- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 923-958. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00949.x
- Baden, A. L. (2016). "Do you know your real parents?" and other adoption microaggressions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 1-25. doi:10.1080/10926755.2015.1026012
- Baden, A. L., Gibbons, J. L., Wilson, S. L., & McGinnis, H. (2013). International adoption: Counseling and the adoption triad. *Adoption Quarterly*, 16(3-4), 218-237. doi:10.1080/10926755.2013.794440
- Baker, F. (2013). Making the quiet population of internationally adopted children heard through well-informed teacher preparation. *Early Child Development and Care*, 183, 223-246. doi:10.1080/03004430.2012.669757
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20, 412-430. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Steele, H., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Vorria, P., Dobrova-Krol, N. A., ...Gunnar, M. R. (2011). III. Attachment and emotional development in institutional care: Characteristics and catch up. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 62-91. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00628.x
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2015). The hidden efficacy of interventions: Gene×Environment experiments from a differential susceptibility perspective. *Annual Review of Psychology*, 66, 381-409. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015407
- Ballús, E., & Pérez-Téstor, C. (2017). The emotional experience of being internationally adopted: A qualitative study with Nepalese children adopted in Spain. *International Social Work*, 60, 1141-1153. doi:10.1177/0020872816662511
- Bammens, A., Adkins, T., & Badger, J. (2015). Psycho-educational intervention increases reflective functioning in foster and adoptive parents. *Adoption & Fostering*, 39, 38-50. doi:10.1177/0308575914565069
- Baptista, J., Belsky, J., Martins, C., Silva, J., Marques, S., Mesquita, A., & Soares, I. (2013). Social withdrawal behaviour in institutionalized toddlers: Individual, early family and institutional determinants. *Infant Mental Health Journal*, 34, 562-573. doi:10.1002/imhj.21416
- Barbosa-Ducharme, M., & Barroso, R. (2012) Análise intergeracional do processo de adoção: Avós, pais e filhos. *AMAzônica*, 8(1),183-207.

- Barbosa-Ducharne, M., Ferreira, J., & Soares, J. (2012). Communication openness in the adoptive family and the psychological adjustment of adoptees. In *Proceedings of the XV European conference on developmental psychology* (pp. 215-224). Roma: Medimond.
- Barbosa-Ducharne, M., Ferreira, J., Soares, J., & Barroso, R. (2015). Parental perspectives on adoption communication within Portuguese adoptive families: Children/adolescents. *Family Science*, 6(1), 58-67. doi:10.1080/19424620.2015.1080994
- Barbosa-Ducharne, M., & Marinho, S. (2019). Beyond the child's age at placement: Risk and protective factors in preadoption breakdown in Portugal. *Research on Social Work Practice*. Advance online publication. doi:10.1177/1049731518783855
- Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2012a). *Questionário Sociométrico*. Instrumento não publicado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2012b). *Entrevista a Crianças sobre Adoção*. Instrumento não publicado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2012c). *Entrevista sobre o Processo de Adoção – Versão Pais de Crianças*. Instrumento não publicado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2012d). *Escala de Ideias sobre Adoção e Crianças Adotadas – Teachers*. Instrumento não publicado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2016). Process of adoption communication openness in adoptive families: Adopters' perspective. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(9), 1-9. doi:10.1186/s41155-016-0024-x
- Barbosa-Ducharne, M., Soares, J., Ferreira, J., & Barroso, R. (2015). *Adoção: A voz de filhos, pais e avós. Relatório final do estudo IPA- Investigação sobre o Processo de Adoção* [DVD]. Porto: Edição GIIAA e FPCEUP.
- Barbosa-Ducharne, M., Soares, J., Ferreira, J., & Monteiro, J. (2013). ECAA: Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção. In J. A. Lima, M. Serra de Lemos, & A. Gamelas (Eds.), *Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvidos, Educativa e Clínica com Crianças e Adolescentes* (pp.123-125). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V., & Marre, D. (2012). Social relationships in children from intercountry adoption. *Children and Youth Services Review*, 34, 955-961. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.028
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V., & Marre, D. (2014). Attachment and adaptive skills in children of international adoption. *Child & Family Social Work*, 19, 89-98. doi:10.1111/j.1365-2206.2012.00883.x

- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212. doi:10.1007/s10567-011-0092-5
- Barone, L., Lionetti, F., & Green, J. (2017). A matter of attachment? How adoptive parents foster post-institutionalized children's social and emotional adjustment. *Attachment & Human Development*, 19, 323-339. doi:10.1080/14616734.2017.1306714
- Barone, L., Ozturk, Y., & Lionetti, F. (2018). The key role of positive parenting and children's temperament in post-institutionalized children's socio-emotional adjustment after adoption placement. A RCT study. *Social Development*. Advance online publication. doi:10.1111/sode.12329
- Barratt, S. (2012). Adopted children and education: The experiences of a specialist CAMHS team. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17, 141-150. doi:10.1177/1359104511403559
- Barroso, R., Barbosa-Ducharme, M., Cruz, O., & Silva, A. (2018). Competência social em adolescentes adotados: Estudo comparativo com adolescentes não adotados e em acolhimento residencial. *Análise Psicológica*, 36, 185-197. doi:10.14417/ap.1352
- Batki, A. (2018). The impact of early institutional care on emotion regulation: Studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. *Early Child Development and Care*, 188, 1799-1813. doi:10.1080/03004430.2017.1289190
- Bausch, R. S. (2006). Predicting willingness to adopt a child: A consideration of demographic and attitudinal factors. *Sociological Perspectives*, 49(1), 47-65. doi:10.1525/sop.2006.49.1.47
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64. doi:10.1037/a0017768
- Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Hawkins, A., Sonuga-Barke, E., Colvert, E., ... Rutter, M. (2008). The experience of adoption (2): The association between communicative openness and self-esteem in adoption. *Adoption & Fostering*, 32, 29-39. doi:10.1177/030857590803200105
- Beekman, C., Neiderhiser, J. M., Buss, K. A., Loken, E., Moore, G. A., Leve, L. D., ... Reiss, D. (2015). The development of early profiles of temperament: Characterization, continuity, and etiology. *Child Development*, 86, 1794-1811. doi:10.1111/cdev.12417
- Beijersbergen, M. D., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2012). Remaining or becoming secure: Parental sensitive support predicts attachment continuity from infancy to adolescence in a longitudinal adoption study. *Developmental Psychology*, 48, 1277-1282. doi:10.1037/a0027442
- Belsky, J., & de Haan, M. (2011). Annual research review: Parenting and children's brain development: The end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 409-428. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02281.x

- Benson, P. L., Sharma, A. R., & Roehlkepartain, E. C. (1994). *Growing up adopted: A portrait of adolescents and their families*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Berástegui, A. (2003). *Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social. Retirado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/283014058\\_Las\\_adopciones\\_internacionales\\_truncadas\\_y\\_en\\_riesgo\\_en\\_la\\_Comunidad\\_de\\_Madrid](https://www.researchgate.net/publication/283014058_Las_adopciones_internacionales_truncadas_y_en_riesgo_en_la_Comunidad_de_Madrid)
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children?. *The Lancet*, 386, 388-398. doi:10.1016/S0140-6736(14)61131-4
- Bergsund, H. B., Drozd, F., Hansen, M. B., & Jacobsen, H. (2018). Pre-adoption training: Experiences and recommendations from adoptive parents and course trainers. *Children and Youth Services Review*, 95, 282-289. doi:10.1016/j.chilyouth.2018.11.008
- Bird, G. W., Peterson, R., & Miller, S. H. (2002). Factors associated with distress among support-seeking adoptive parents. *Family Relations*, 51, 215-220. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00215.x
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, 50, 566-576. doi:10.1037/a0033532
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology*, 22, 737-748. doi:10.1017/S0954579410000428
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development*, 72, 549-568. doi:10.1111/1467-8624.00296
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 460-469. doi:10.1590/S0102-79722006000300015
- Borelli, J. L., St. John, H. K., Cho, E., & Suchman, N. E. (2016). Reflective functioning in parents of school-aged children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86, 24-36. doi:10.1037/ort0000141
- Boswell, S. & Cudmore, L. (2017) Understanding the 'blind spot' when children move from foster care into adoption. *Journal of Child Psychotherapy*, 43, 243-257. doi:10.1080/0075417X.2017.1323946
- Boyer, B. P., & Nelson, J. A. (2015). Longitudinal associations of childhood parenting and adolescent health: The mediating influence of social competence. *Child Development*, 86, 828-843. doi:10.1111/cdev.12347

- Brand, A. E., & Klimes-Dougan, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 128, 85–100. doi:10.1002/cd.270
- Bridgett, D. J., Ganiban, J. M., Neiderhiser, J. M., Misaki, N. N., Shaw, D. S., Reiss, D., & Leve, L. D. (2018). Contributions of mothers' and fathers' parenting to children's self-regulation: Evidence from an adoption study. *Developmental Science*, 21, 1-11. doi:10.1111/desc.12692
- Brodzinsky, D. M. (1987). Adjustment to adoption: A psychosocial perspective. *Clinical Psychology Review*, 7, 25-47. doi:10.1016/0272-7358(87)90003-1
- Brodzinsky, D. M. (1990). A stress and coping model of adoption adjustment. In D. M. Brodzinsky & M. Schechter (Eds.), *The psychology of adoption* (pp. 3-24). New York, NY: Oxford University Press.
- Brodzinsky, D. M. (1993). Long-term outcomes in adoption. *The Future of Children*, 3, 153-166. doi:10.2307/1602410
- Brodzinsky, D. M. (1997). Infertility and adoption adjustment. Considerations and clinical issues. In S. R. Leiblum (Ed.), *Infertility: Psychological issues and counseling strategies* (pp. 246–262). New York, NY: Wiley.
- Brodzinsky, D. M. (2005). Reconceptualizing openness in adoption: Implications for theory research and practice. In D. M. Brodzinsky, & J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption: Research and practice* (pp. 145-166). Westport, CT: Praeger.
- Brodzinsky, D. M. (2006). Family structural openness and communication openness as predictors in the adjustment of adopted children. *Adoption Quarterly*, 9, 1-18. doi:10.1300/J145v09n04\_01
- Brodzinsky, D. M. (2008). *Adoptive parent preparation project. Phase 1: Meeting the mental health and developmental needs of adopted children*. New York, NY: Donaldson Adoption Institute. Retirado de: [https://adoptioninstitute.org/old/publications/2008\\_02\\_Parent\\_Preparation.pdf](https://adoptioninstitute.org/old/publications/2008_02_Parent_Preparation.pdf)
- Brodzinsky, D. M. (2009). The experience of sibling loss in the adjustment of foster and adopted children. In D. N. Silverstein & S. L. Smith (Eds.), *Siblings in adoption and foster care* (pp. 43-56). Westport, CT: Praeger.
- Brodzinsky, D. M. (2011). Children's understanding of adoption: Developmental and clinical implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42, 200-207. doi:10.1037/a0022415
- Brodzinsky, D. M. (2014). Adoptive identity and children's understanding of adoption: Implications for pediatric practice. In P. Mason, D. Johnson, P., & L. Albers Prock (Eds.), *Adoption medicine: Caring for children and families* (pp. 367-394). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Brodzinsky, D. M., Pappas, C., Singer, L., & Braff, A. (1981). Children's conception of adoption: A preliminary study. *Journal of Pediatric Psychology*, 6, 177-189. doi:10.1093/jpepsy/6.2.177
- Brodzinsky, D. M., & Pinderhughes, E. E. (2002). Parenting and child development in adoptive families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (2<sup>nd</sup> ed., Vol. 1, pp. 279-311). New Jersey: Erlbaum Associates.

- Brodzinsky, D. M., Schechter, D. E., Braff, A. M., & Singer, L. M. (1984). Psychological and academic adjustment in adopted children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 582-590. doi:10.1037/0022-006X.52.4.582
- Brodzinsky, D. M., Singer, L. M., & Braff, A. M. (1984). Child's understanding of adoption. *Child Development*, 55, 869-878. doi:10.2307/1130138
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249. doi:10.1080/15427600701663023
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London: Sage Publications. ISBN: 0-7619-2711-5
- Brown, A., Waters, C. S., & Shelton, K. H. (2017). A systematic review of the school performance and behavioural and emotional adjustments of children adopted from care. *Adoption & Fostering*, 41, 346-368. doi:10.1177/0308575917731064
- Browning, A. S. (2015). Undertaking planned transitions for children in out-of-home care. *Adoption & Fostering*, 39, 51-61. doi:10.1177/0308575914565072
- Brummelman, E., & Thomaes, S. (2017). How children construct views of themselves: A social-developmental perspective. *Child Development*, 88, 1763-1773. doi:10.1111/cdev.12961
- Bruce, J., Tarullo, A., & Gunnar, M. R. (2009). Disinhibited social behavior among internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 21, 157-171. doi:10.1017/S0954579409000108
- Bunday, L., Dallos, R., Morgan, K., & McKenzie, R. (2015). Foster carers' reflective understandings of parenting looked after children: An exploratory study. *Adoption & Fostering*, 39, 145-158. doi:10.1177/0308575915588730
- Burkholder, A. R., Koss, K. J., Hostinar, C. E., Johnson, A. E., & Gunnar, M. R. (2016). Early life stress: Effects on the regulation of anxiety expression in children and adolescents. *Social Development*, 25, 777-793. doi:10.1111/sode.12170
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. (2016). *Structural Equation Modeling with Amos* (3<sup>rd</sup> edition). New York, NY: Routledge.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34, 235-248. doi:10.14417/ap.1079
- Calkins, S. D., & Hill, A. L. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York, NY: Guilford.



- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105. doi:10.1037/h0046016
- Canzi, E., Rosnati, R., Palacios, J., & Román, M. (2018). Internationally adopted children's cognitive and social-emotional development during the first post-adoption year: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 517-530. doi:10.1080/17405629.2017.1316257
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19–36. doi:10.1002/per.2410070103
- Caprin, C., Benedan, L., Ballarin, L., & Gallace, A. (2017). Social competence in Russian post-institutionalized children: A comparison of adopted and non-adopted children. *Children and Youth Services Review*, 75, 61-68. doi:10.1016/j.childyouth.2017.02.020
- Carlson, M., & Earls, F. (1997). Psychological and neuroendocrinological sequelae of early social deprivation in institutionalized children in Romania. In C. S. Carter, I. I. Lederhendler, & B. Kirkpatrick (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 807. The integrative neurobiology of affiliation* (pp. 419-428). New York, NY: New York Academy of Sciences.
- Carlson, E., Hostinar, C., Mliner, S., & Gunnar, M. (2014). The emergence of attachment following early social deprivation. *Development and Psychopathology*, 26, 479-489. doi:10.1017/S0954579414000078
- Cassano, M., Zeman, J., & Perry-Parrish, C. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16, 210–231. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. T. (2018). Changing tides: Mothers' supportive emotion socialization relates negatively to third-grade children's social adjustment in school. *Social Development*, 27, 510–525. doi:10.1111/sode.12251
- Castro, V. L., & Nelson, J. A. (2018). Social development quartet: When is parental supportiveness a good thing? The dynamic value of parents' supportive emotion socialization across childhood. *Social Development*, 27, 461–465. doi:10.1111/sode.12299
- Chang, H., Shelleby, E. C., Cheong, J., & Shaw, D. S. (2012). Cumulative risk, negative emotionality, and emotion regulation as predictors of social competence in transition to school: A mediated moderation model. *Social Development*, 21, 780-800. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00648.x
- Cheung, P. P. P., Siua, A. M. H., & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities*, 60, 187-197. doi:10.1016/j.ridd.2016.11.019

- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1092-1106. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06162.x
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 11–24. doi:10.1007/s10964-005-9001-x
- Coakley, J. F., & Berrick, J. D. (2008). Research review: In a rush to permanency: Preventing adoption disruption. *Child & Family Social Work*, 13, 101-112. doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00468.x
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Coie, J., & Dodge, K. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J., Dodge, K., & Cappelletti, H. (1982). Dimensions and types of status social: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Colaner, C. W., Halliwell, D., & Guignon, P. (2014). “What do you say to your mother when your mother’s standing beside you?” Birth and adoptive family contributions to adoptive identity via relational identity and relational-relational identity gaps. *Communication Monographs*, 81, 469–494. doi:10.1080/03637751.2014.955808
- Colaner, C. W., Horstman, H. K., & Rittenour, C. E. (2017). Negotiating adoptive and birth shared family identity: A social identity complexity approach. *Western Journal of Communication*, 82, 393-415. doi:10.1080/10570314.2017.1384564
- Colaner, C. W., & Soliz, J. (2015). A communication-based approach to adoptive identity: Theoretical and empirical support. *Communication Research*, 44, 611-637. doi:10.1177/0093650215577860
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127. doi:10.1037/0033-2909.127.1.87
- Conselho Nacional para a Adoção (CNA) (2017). *Relatório Anual de Atividades 2016*. Retirado de: [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/Rel\\_Anual\\_2016\\_5\\_fev\\_2018/aff44b54-ded1-49ef-be2d-4fc9bf4f91c9](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/Rel_Anual_2016_5_fev_2018/aff44b54-ded1-49ef-be2d-4fc9bf4f91c9)
- Conway, J. M. (1998). Estimation and uses of the proportion method variance for multitrait-multidimensional data. *Organizational Research Methods*, 1, 209-222. doi:10.1177/109442819812003

- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*, 131–144. doi:10.1177/1063426608314541
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. [Organization and management of the pedagogical tasks: Perspectives, questions, challenges and answers]. Porto: LIVPSIC.
- Costa, P. A., & Tasker, F. (2018). “We wanted a forever family”: Altruistic, individualistic, and motivated reasoning motivations for adoption among LGBTQ individuals. *Journal of Family Issues, 39*, 4156–4178. doi:10.1177/0192513X18810948
- Crea, T. M., Easton, S. D., Florio, J., & Barth, R. P. (2018). Externalizing behaviors among adopted children: A longitudinal comparison of preadoptive childhood sexual abuse and other forms of maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 82*, 192-200. doi:10.1016/j.chiabu.2018.06.008
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crowe, L., Beauchamp, M., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review, 31*, 767-785. doi:10.1016/j.cpr.2011.03.008
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools, 45*, 930-946. doi:10.1002/pits.20343
- Cyr, C., Euser, E., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology, 22*, 87-108. doi:10.1017/S0954579409990289
- Dalen, M., & Theie, S. (2014). Similarities and differences between internationally adopted and nonadopted children in their toddler years: Outcomes from a longitudinal study. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*, 397-408. doi:10.1037/ort0000010
- Dann, R. (2011). Look out! ‘Looked after’! Look here! Supporting ‘looked after’ and adopted children in the primary classroom. *Education, 39*, 455–465. doi:10.1080/03004279.2010.488069
- Dave Thomas Foundation for Adoption (2007). *National foster care adoption attitudes survey: November 2007*. Dublin, OH: Dave Thomas Foundation for Adoption.
- Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D., & Hayes, B. I. (2017). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 93-106. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.002

- de Bellis, M. D. (2005). The psychobiology of neglect. *Child Maltreatment*, 10, 150-172. doi:10.1177/1077559505275116
- de Boo, G. M., & Wicherts, J. M. (2009). Assessing cognitive and behavioral coping strategies in children. *Cognitive Therapy Research*, 33, 1–20. doi:10.1007/s10608-007-9135-0
- de los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141, 858–900. doi:10.1037/a0038498
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251–257. doi:10.5093/in2013a28
- Decreto-lei 274/80 de 13 de agosto do Ministério da Justiça*. Diário da república: I-A série, No 186 (1980). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-lei 185/93 de 22 de maio do Ministério da Justiça*. Diário da república: I-A série, No 185 (1993). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- DeJong, M., Hodges, J., & Malik, O. (2016). Children after adoption: Exploring their psychological needs. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21, 536–550. doi:10.1177/1359104515617519
- DeLuca, H. K., Claxton, S. E., van Dulmen, M. H. (2018). The peer relationships of those who have experienced adoption or foster care: A meta-analysis. *Journal of Research on Adolescence*. Advance online publication. doi:10.1111/jora.12421
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701\_4
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74, 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers’ understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34, 311-343. doi:10.1300/J002v34n03\_06
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86. doi:10.1023/A:1024426431247
- Denham, S. A., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds), *Handbook of childhood social development* (pp. 97-116). London, UK: Blackwell.

- Dhavale, H. S., Bhagat, V., & Thakkar, P. (2005). A comparative study of behaviour problems between adopted and nonadopted children in India. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 27-30. doi:10.2989/17280580509486589
- Dias, T. P., Gil, M. S. C. A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Multimodal analysis of estimated and observed social competence in preschoolers with/without behavior problems. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 23, 197-205. doi:10.1590/1982-43272355201307
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007a). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347. doi:10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007b). The situation specificity of youth responses to peer provocation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36, 621-628. doi:10.1080/15374410701662758
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2010). The judge specificity of evaluations of youth social behavior: The case of peer provocation. *Social Development*, 19, 736-757. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00559.x
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. A. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York, NY: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643. doi:10.1037/0021-843X.104.4.632
- Donalds, E. S. (2012). *Voices of adoptees: Stories and experiences within schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations.
- Dozier, M., Kaufman, J., Kobak, R., O'Connor, T. G., Sagi-Schwartz, A., Scott, S., . . . Zeanah, C. H. (2014). Consensus statement on group care for children and adolescents: A statement of policy of the American Orthopsychiatric Association. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84, 219-225. doi:10.1037/ort0000005
- Drozd, F., Bergsund, H. B., Hammerstrøm, K. T., Hansen, M. B., & Jacobsen, H. (2018). A systematic review of courses, training, and interventions for adoptive parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 339-354. doi:10.1007/s10826-017-0901-7
- Dunsmore, J., Booker, J., & Ollendick, T. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22, 444-466. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273. doi:10.1207/s15327965pli0904\_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1365-1384. doi:10.2307/1131652
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2003). Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 189-229. doi:10.1016/S0065-2407(02)80042-8
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2018). Emotion-related self-regulation and children's social, psychological, and academic functioning. In K. Shigemasu, S. Kuwano, T. Sato, & T. Matsuzawa (Eds.), *Diversity in harmony: Insights from psychology* (pp. 268-295). doi:10.1002/9781119362081.ch14
- Elias, M. J., & Moceris, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27, 423-434. doi:10.1080/02671522.2012.690243
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83. doi:10.1177/0143034391121006
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2017). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51. doi:10.1016/j.appdev.2017.06.002
- Elliott, S., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 15-24. doi:10.1177/1534508408314111
- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to the environment: An evolutionary--neurodevelopmental theory. *Developmental Psychopathology*, 23, 7-28. doi:10.1017/S0954579410000611

- Ensink, K., Normandin, L., Target, M., Fonagy, P., Sabourin, S., & Berthelot, N. (2015). Mentalization in children and mothers in the context of trauma: An initial study of the validity of the Child Reflective Functioning Scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 203–217. doi:10.1111/bjdp.12074
- Eriksson, P. (2016). Fear of loss of a wanted child: Emotional accounts of Finnish prospective adoptive parents in pre-adoption services. *Adoption & Fostering*, 40, 209–218. doi:10.1177/0308575916661270
- Ertel, P. A. K. (2018). Supporting adoptive families at school. *Kappa Delta Pi Record*, 54, 170-175. doi:10.1080/00228958.2018.1515545
- Escobar, M. J., Pereira, X., & Santelices, M. P. (2014). Behaviour problems and attachment in adopted and non-adopted adolescents. *Children and Youth Services Review*, 42, 59–66. doi:10.1016/j.childyouth.2014.04.001
- Escobar M. J., & Santelices M. P. (2013). Attachment in adopted adolescents. National adoption in Chile. *Children and Youth Services Review*, 35, 488–492. doi:10.1016/j.childyouth.2012.12.011
- Essex, M. J., Boyce, W. T., Goldstein, L. H., Armstrong, J. M., Kraemer, H. C., Kupfer, D. J., & The MacArthur Assessment Battery Working Group (2002). The confluence of mental, physical, social, and academic difficulties in middle childhood. II: Developing the MacArthur Health and Behavior Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 588-603. doi:10.1097/00004583-200205000-00017
- Evan B. Donaldson Adoption Institute (2010). *Keeping the promise: The critical need for post-adoption services to enable children and families to succeed*. New York, NY: Evan B. Donaldson Adoption Institute.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and scoring*. Tempe: Arizona State University.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34, 285-310. doi:10.1300/J002v34n03\_05
- Faria, N. (2017, 1 de julho). Num ano, mais de 40 crianças foram devolvidas por candidatos a pais adotivos. *Jornal Público*. Retirado de: <https://www.publico.pt/2017/06/01/sociedade/noticia/mais-de-40-criancas-em-situacao-de-preadopcao-foram-devolvidas-as-instituicoes-em-13-meses-1774147>
- Farr, R. H., Crain, E. E., Oakley, M. K., Cashen, K. K., & Garber, K. J. (2016). Microaggressions, feelings of difference, and resilience among adopted children with sexual minority parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 85-104. doi:10.1007/s10964-015-0353-6
- Farr, R. H., Oakley, M. K., & Ollen, E. W. (2016). School experiences of young children and their lesbian and gay adoptive parents. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3, 442-447. doi:10.1037/sgd0000187

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavioral Research Methods*, 39, 175–191. doi:10.3758/BF03193146
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> edition). London: Sage.
- Finch, J. (2007). Displaying families. *Sociology*, 41(1), 65–81. doi:10.1177/003803850707228
- Finet, C., Vermeer, H. J., Juffer, F., & Bosmans, G. (2018). Behavioral adjustment of Chinese adoptees: The role of pre-adoption experiences. *Children and Youth Services Review*, 86, 226-235. doi:10.1016/j.childyouth.2018.01.029
- Finkelhor, D., Turner, H., Hamby, S., & Ormrod, R. (2011). *Polyvictimization: Children's exposure to multiple types of violence, crime, and abuse*. U.S department of justice, office of juvenile justice and delinquency prevention bulletin (NCJ235504). Washington, DC: US Government Printing Office 1–12. Retirado de: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/232273.pdf>
- Firmin, M. W., Pugh, K. C., Markham, R. L., Sohn, V. A., & Gentry, E. N. (2017). Outcomes of adoption for Christian adoptive parents: A qualitative study. *Journal of Psychology and Christianity*, 36(1), 16-28. doi:10.1177/009164711704500105
- Fishman, F., & Harrington, E. (2007). School issues and adoption: Academic considerations and adaptation. In R. Javier, A. Baden, F. Biafora, & A. Camacho-Gingerich (Eds.), *Handbook of adoption: Implications for researchers, practitioners, and families*. (pp. 256-281). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port)*. Retirado de: [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)
- Flykt, M., Lindblom, J., Punamaki, R. L., Poikkeus, P., Repokari, L., Unkila-Kallio, L., ...Tulppala, M. (2009). Prenatal expectations in transition to parenthood: Former infertility and family dynamic considerations. *Journal of Family Psychology*, 23, 779–789. doi:10.1037/a0016468
- Foli, K. J., Lim, E., & South, S. C. (2017). Longitudinal analyses of adoptive parents' expectations and depressive symptoms. *Research in Nursing & Health*, 40, 564–574. doi:10.1002/nur.21838
- Foli, K. J., Lim, E., South, S. C., & Sands, L. P. (2014). “Great Expectations” of adoptive parents: Theory extension through structural equation modeling. *Nursing Research*, 63, 14–25. doi:10.1097/NNR.0000000000000006
- Foli, K. J., South, S. C., Lim, E., & Jarnecke, A. M. (2016). Post-adoption depression: Parental classes of depressive symptoms across time. *Journal of Affective Disorders*, 200, 293–302. doi:10.1016/j.jad.2016.01.049
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The theory and practice of resilience. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35, 231-257. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x



- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Freeark, K., Rosenblum, K. L., Hus, V., & Root, B. L. (2008). Fathers, mothers, and marriages: What shapes adoption conversations in families with young adopted children? *Adoption Quarterly*, 11, 1–23. doi:10.1080/10926750802291393
- Fundação Francisco Manuel dosSantos (2018). *Pordata: Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Acedido em: <https://www.pordata.pt/>
- Gadaire, D. M., Henrich, C. C., & Finn-Stevenson, M. (2017). Longitudinal effects of parent–child interactions on children’s social competence. *Research on Social Work Practice*, 27, 767–778. doi:10.1177/1049731516632592
- Gagnon-Oosterwaal, N., Cossette, L., Smolla, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J., ...Berthiaume, C. (2012). Pre-adoption adversity and self-reported behavior problems in 7 year-old international adoptees. *Child Psychiatry Human Development*, 43, 648-660. doi:10.1007/s10578-011-0279-5
- Gamst-Klaussen, T., Rasmussen, L. P., Svartdal, F., & Strømgren, B. (2016). Comparability of the Social Skills Improvement System to the Social Skills Rating System: A Norwegian study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 20-31. doi:10.1080/00313831.2014.971864
- Garber, K. J., & Grotevant, H. D. (2015). “YOU were adopted?!”: Microaggressions toward adolescent adopted individuals in same-race families. *The Counseling Psychologist*, 43, 435–462. doi:10.1177/0011000014566471
- Garvin, M., Tarullo, A., Van Ryzin, M., & Gunnar, M. (2012). Postadoption parenting and socioemotional development in postinstitutionalized children. *Development and Psychopathology*, 24, 35-48. doi:10.1017/S0954579411000642
- Gee, D. G. (2016). Sensitive periods of emotion regulation: Influences of parental care on fronto amygdala circuitry and plasticity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 153, 87–110. doi:10.1002/cad.20166
- Gleason, M. M., Fox, N. A., Drury, S. S., Smyke, A. T., Nelson, C. A., & Zeanah, C. H. (2014). Indiscriminate behaviors in previously institutionalized young children. *Pediatrics*, 133, e657–e665. doi:10.1542/peds.2013-0212
- Glennen, S., & Bright, B. (2005). Five years later: Language in school-age internationally adopted children. *Seminars in Speech and Language*, 26(1), 86-101. doi:10.1055/s-2005-864219
- Goldberg, A. E. (2014). Lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents' experiences in preschool environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 669-681. doi:10.1016/j.ecresq.2014.07.008
- Goldberg, A. E., Allen, K. R., Black, K. A., Frost, R. L., & Manley, M. H. (2018). “There is no perfect school”: The complexity of school decision-making among lesbian and gay adoptive parents. *Family Relations*, 80, 684-703. doi:10.1111/jomf.12478

- Goldberg, A. E., Black, K., Sweeney, K., & Moyer, A. (2017). Lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents' perceptions of inclusivity and receptiveness in early childhood education settings. *Journal of Research in Childhood Education, 31*, 141-159. doi:10.1080/02568543.2016.1244136
- Goldberg, A. E., Downing, J. B., & Richardson, H. B. (2009). The transition from infertility to adoption: Perceptions of lesbian and heterosexual couples. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*, 938-963. doi:10.1177/0265407509345652
- Goldberg, A. E., Frost, R. L., & Black, K. A. (2017). "There is so much to consider": School-related decisions and experiences among families who adopt noninfant children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 98*, 191-200. doi:10.1606/1044-3894.2017.98.24
- Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2008). Social support and psychological well-being in lesbian and heterosexual preadoptive couples. *Family Relations, 57*, 281-294. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00500.x
- Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2013). Predictors of psychological adjustment in early placed adopted children with lesbian, gay, and heterosexual parents. *Journal of Family Psychology, 27*, 431-422. doi:10.1037/a0032911
- Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2014). Preschool selection considerations and experiences of school mistreatment among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 64-75. doi:10.1016/j.ecresq.2013.09.006
- Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2017). Parent-school relationships and young adopted children's psychological adjustment in lesbian-, gay-, and heterosexual-parent families. *Early Childhood Research Quarterly, 40*, 174-187. doi:10.1016/j.ecresq.2017.04.001
- Goldberg, A. E., Smith, J. Z., & Kashy, D. A. (2010). Preadoptive factors predicting lesbian, gay, and heterosexual couples' relationship quality across the transition to adoptive parenthood. *Journal of Family Psychology, 24*, 221-232. doi:10.1037/a0019615
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 791-799. doi:10.1111/1469-7610.00494
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 1179-1191. doi:10.1007/s10802-010-9434-x
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*, 243-268. doi:10.1037//0893-3200.10.3.243

- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2, 41-54. doi:10.1007/s10862-008-9102-4
- Greco, O., & Comelli, I. (2017). Protagonists' and adoptive process representations in Italian children's books about international adoption: A qualitative study. *Adoption Quarterly*, 20(4), 267-290. doi:10.1080/10926755.2017.1291459
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15. doi:10.1207/s15374424jccp1501\_1
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46, 319-332. doi:10.1080/0305764X.2016.1195788
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008a). *Social Skills Improvement System—Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008b). *Social Skills Improvement System—Rating Scales Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2017). *Social Skills Improvement System Social–Emotional Learning Edition Rating Forms*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157-166. doi:10.1037/a0018124
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809-815. doi:10.1037/a0020255
- Gresham, F., Elliott, S. N., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., ... Altman, R. (2018). Psychometric fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social–Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*. Advance online publication. doi:10.1177/1534508418808598
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44. doi:10.1037/a0022662

- Gresham, F. M., Van Bao, M., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31, 363-377. doi:10.1177/019874290603100402
- Grotevant, H. D. (1997). Coming to terms with adoption. *Adoption Quarterly*, 1(1), 3-27. doi:10.1300/J145v01n01\_02
- Grotevant, H. D., Lo, A. Y. H., Fiorenza, L., & Dunbar, N. D. (2017). Adoptive identity and adjustment from adolescence to emerging adulthood: A person-centered approach. *Developmental Psychology*, 53, 2195-2204. doi:10.1037/dev0000352
- Grotevant, H. D., & McDermott, J. M. (2014). Adoption: Biological and social processes linked to adaptation. *Annual Review of Psychology*, 65, 235-265. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115020
- Grotevant, H. D., Rueter, M., von Korff, L., & Gonzalez, C. (2011). Post-adoption contact, adoption communicative openness, and satisfaction with contact as predictors of externalizing behavior in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 529-536. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02330.x
- Grotevant, H. D., & von Korff, L. (2011). Adoptive identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (Vol. 5, pp. 585-601). New York, NY: Springer.
- Groza, V., & Muntean, A. (2016). A description of attachment in adoptive parents and adoptees in Romania during early adolescence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 163-174. doi:10.1007/s10560-015-0408-2
- Gumpel, T. P. (2007). Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits? The importance of self-regulatory mechanisms. *Psychology in the Schools*, 44, 351-372. doi:10.1002/pits.20229
- Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27, 199-222. doi:10.1016/S0306-4530(01)00045-2
- Gunnar, M. R., & Fisher, P. (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Development and Psychopathology*, 18, 651-677. doi:10.1017/S0954579406060330
- Gunnar, M. R., Frenn, K., Wewerka, S. S., & van Ryzin, M. J. (2009). Moderate versus severe early life stress: Associations with stress reactivity and regulation in 10-12-year-old children. *Psychoneuroendocrinology*, 34(1), 62-75. doi:10.1016/j.psyneuen.2008.08.013
- Gunnar, M. R., van Dulmen, M. H. M., & The International Adoption Project Team. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 19(1), 129-148. doi:10.1017/S0954579407070071
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836.

doi:10.1037/0022-3514.51.4.827

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 8-18. doi:10.1016/j.appdev.2016.02.003
- Hanna, M. D. (2007). Preparing school age children for adoption: Perspectives of successful adoptive parents and caseworkers. *Adoption Quarterly, 10*(2), 1-35. doi:10.1300/J145v10n02\_01
- Hastings, P. D. (2018). The socialization of emotion by parents: Following Saarni's legacy. *European Journal of Developmental Psychology, 15*, 694-710. doi:10.1080/17405629.2018.1482210
- Haugaard, J. J., & Hazan, C. (2003). Adoption as a natural experiment. *Development and Psychopathology, 15*, 909-926. doi:10.1017/S0954579403000427
- Hawk, B. N., & McCall, R. B. (2011). Specific extreme behaviors of postinstitutionalized Russian adoptees. *Developmental Psychology, 47*, 732-738. doi:10.1037/a0021108
- Hawk, B. N., & McCall, R. B. (2014). Perceived relationship quality in adolescents following early social-emotional deprivation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 19*, 439-459. doi:10.1177/1359104513489978
- Hawkins, A., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Sonuga-Barke, E., Colvert, E., ... Rutter, M. (2007). The experience of adoption (1): A study of intercountry and domestic adoption from the child's point of view. *Adoption and Fostering, 31*(4), 5-16. doi:10.1177/030857590703100403
- Hawthorne, G., & Elliott, P. (2005). Imputing cross-sectional missing data: Comparison of common techniques. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 39*, 583-590. doi:10.1111/j.1440-1614.2005.01630.x
- Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hays, A., Horstman, H. K., Colaner, C. W., & Nelson, L. R. (2016). "She chose us to be your parents": Exploring the content and process of adoption entrance narratives told in families formed through open adoption. *Journal of Social and Personal Relationships, 33*, 917-937. doi:10.1177/0265407515611494
- Hermenau, K., Goessmann, K., Rygaard, N. P., Landolt, M. A., & Hecker, T. (2017). Fostering child development by improving care quality: A systematic review of the effectiveness of structural interventions and caregiver trainings in institutional care. *Trauma, Violence, & Abuse, 18*, 544-561. doi:10.1177/1524838016641918
- Herrera, A. M. (2014). *Externalizing behavior in post-institutionalized children: An examination of parent emotion socialization practices, respiratory-sinus arrhythmia, and skin conductance* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations.

- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26, 679-695. doi:10.1016/S0145-2134(02)00341-1
- Hodel, A. S., Hunt, R. H., Cowell, R. A., van Den Heuvel, S. E., Gunnar, M. R., & Thomas, K. M. (2015). Duration of early adversity and structural brain development in post-institutionalized adolescents. *NeuroImage*, 105, 112-9. doi:10.1016/j.neuroimage.2014.10.020
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 77-97. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00770.x
- Hollingsworth, L. D. (2000). Who seeks to adopt a child? *Adoption Quarterly*, 3(3), 1-23. doi:10.1300/J145v03n03
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610. doi:10.1037/0022-006x.65.4.599
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horstman, H. K., Colaner, C. W., & Rittenour, C. E. (2016). Contributing factors of adult adoptees' identity work and self-esteem: Family communication patterns and adoption-specific communication. *Journal of Family Communication*, 16, 263-276. doi:10.1080/15267431.2016.1181069
- Howard, A. R. H., Razuri, E. B., Call, C. D., DeLuna, J. H., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2017). Family drawings as attachment representations in a sample of post-institutionalized adopted children. *The Arts in Psychotherapy*, 52, 63-71. doi:10.1016/j.aip.2016.09.003
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 617-637. doi:10.1177/0013164410382896
- Humphreys, K. L., Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2017). Signs of reactive attachment disorder and disinhibited social engagement disorder at age 12 years: Effects of institutional care history and high-quality foster care. *Development and Psychopathology*, 29, 675-684. doi:10.1017/S0954579417000256
- Humphries, M. L., Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2012). Teacher and observer ratings of young African American children's social and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 49, 311-327. doi:10.1002/pits.21604
- IBM Corp. Released. (2014). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0*. Armonk, NY: Author.
- IBM Corp. Released. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. Armonk, NY: Author.

- Instituto de Segurança Social, Instituto Público (ISS, IP; 2017). *Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças /Jovens* (CASA 2016). Lisboa: ISS, IP.
- Instituto de Segurança Social, Instituto Público (ISS, IP; 2018). *Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças /Jovens* (CASA 2017). Lisboa: ISS, IP.
- Ishizawa, H., & Kubo, K. (2014). Factors affecting adoption decisions: Child and parental characteristics. *Journal of Family Issues*, 35, 627–653. doi:10.1177/0192513X13514408
- Izquierdo-Sotorri , E., Holgado-Tello, F. P., & Carrasco, M.  . (2016). Incremental validity and informant effect from a multi-method perspective: Assessing relations between parental acceptance and children’s behavioral problems. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2016.006164
- Jacobson, H. (2014). Framing adoption: The media and parental decision making. *Journal of Family Issues*, 35, 654–676. doi:10.1177/0192513X13479333
- Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mooijart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: Longitudinal and concurrent factors in an adoption sample. *Developmental Psychology*, 42, 1143-1153. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1143
- Janson, H., & Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: Development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology*, 44, 1314-1328. doi:10.1037/a0012713
- Jennings, S., Mellish, L., Tasker, F., Lamb, M., & Golombok, S. (2014). Why Adoption? Gay, lesbian, and heterosexual adoptive parents’ reproductive experiences and reasons for adoption, *Adoption Quarterly*, 17, 205-226. doi:10.1080/10926755.2014.891549
- Jiménez-Morago, J., León, E., & Román, M. (2015). Adversity and adjustment in children in institutions, family foster care, and adoption. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-10. doi:10.1017/sjp.2015.49
- John, K., Gammon, G. D., Prusoff, B., & Warner, V. (1987). The Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents (SAICA): Testing of a new semi-structured Interview. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 26, 898–911. doi:10.1097/00004583-198726060-00015
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 54, 65-80. doi:10.1016/j.cpr.2017.04.001
- Jones, C., & Hackett, S. (2008). Communicative openness within adoptive families: Adoptive parents’ narrative accounts of the challenges of adoption talk and the approaches used to manage these challenges. *Adoption Quarterly*, 10(3–4), 157–178. doi:10.1080/10926750802163238
- Jones, C., & Hackett, S. (2011). The role of ‘family practices’ and ‘displays of family’ in the creation of adoptive kinship. *British Journal of Social Work*, 41(1), 40-56. doi:10.1093/bjsw/bcq017

- Jordan, C., & Dempsey, M. (2013). Exploring experiences of adoption: Emerging implications for therapeutic practice. *Counselling Psychology Review*, 28(1), 37-46. Retrieved from: <https://shop.bps.org.uk/publications/publication-by-series/counselling-psychology-review/counselling-psychology-review-vol-28-no-3-september-2013.html>
- Juffer, F. (2006). Children's awareness of adoption and their problem behavior in families with 7-year-old internationally adopted children. *Adoption Quarterly*, 9(2-3), 1-22. doi:10.1300/J145v09n02\_01
- Juffer, F., Palacios, J., Le Mare, L., Sonuga-Barke, E. J. S., Tieman, W., Bakermans-Kranenburg, ... Verhulst, F. C. (2011). II. Development of adopted children with histories of early adversity. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 31-60. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00627.x
- Juffer, F., Stams, G. J., & van IJzendoorn, M. H. (2004). Adopted children's problem behavior is significantly related to their ego resiliency, ego control, and sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 697-706. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00264.x
- Juffer, F., & Tieman, W. (2009). Being adopted. Internationally adopted children's interest and feelings. *International Social Work*, 52, 635-647. doi:10.1177/0020872809337682
- Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: A meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 293, 2501-2515. doi:10.1001/jama.293.20.2501
- Julian, M. M. (2013). Age at adoption from institutional care as a window into the lasting effects of early experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16, 101-145. doi:10.1007/s10567-013-0130-6
- Julian, M. M., & McCall, R. B. (2016). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 44-62. doi:10.1080/10926755.2015.1088106
- Julian, M. M., McCall, R. B., Groark, C. J., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., & Nikiforova, N. V. (2018). Development of children adopted to the United States following a social-emotional intervention in St. Petersburg (Russian Federation) institutions. *Applied Developmental Science*. Advance online publication. doi:10.1080/10888691.2017.1420480
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895. doi:10.1177/0013164405285546
- Kenny, D. A. (1979). *Correlation and causality*. New York: Wiley.
- Kersten, P., Dudley, M., Nayar, S., Elder, H., Robertson, H., Tauroa, R., & McPherson, K. M. (2016). Cross-cultural acceptability and utility of the strengths and difficulties questionnaire: views of families. *BMC Psychiatry*, 16, 347. doi:10.1186/s12888-016-1063-7



- Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 251–301. doi:10.1007/s10567-011-0093-4
- Kim, H., & Page, T. (2013). Emotional bonds with parents, emotion regulation, and school related behavior problems among elementary school truants. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 869–878. doi:10.1007/s10826-012-9646-5
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51, 706–716. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 84, 512-527. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x
- Kim-Spoon, J., Haskett, M. E., Longo, G. S., & Nice, R. (2012). Longitudinal study of self-regulation, positive parenting, and adjustment problems among physically abused children. *Child Abuse & Neglect*, 36, 95-107. doi:10.1016/j.chiabu.2011.09.016
- Kirk, H. D. (1964). *Shared fate: A theory and method of adoptive relationships*. New York, NY: Free Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development*, 84, 283-296. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01852.x
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization?. *Developmental Psychology*, 38, 267–278. doi:10.1037//0012-1649.38.2.267
- Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure?. *Educational Research*, 47, 127-144. doi:10.1080/0013188042000337604
- Kriebel, D. K., & Wentzel, K. (2011). Parenting as a moderator of cumulative risk for behavioral competence in adopted children. *Adoption Quarterly*, 14, 37-60. doi:10.1080/10926755.2011.557945
- Kriss, A., Steele, H., & Steele, M. (2012). Measuring attachment and reflective functioning in early adolescence: An introduction to the Friends and Family Interview. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 15(2), 87-95. doi:10.4081/ripppo.2012.106
- Kwon, K., Kim, E., & Sheridan, S. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge?. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 121-133. doi:10.1037/a0028696
- Lamb, M. (2012). Mothers, fathers, families and circumstances: Factors affecting children's adjustment. *Applied Developmental Science*, 16, 98-111. doi:10.1080/10888691.2012.667344

- Langdridge, D., Connolly, K., & Sheeran, P. J. (2000). Reasons for wanting a child: A network analytic study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 18, 321-338. doi:10.1080/713683044
- Lawler, J., Esposito, E., Doyle, C., & Gunnar, M. (2019). A preliminary, randomized-controlled trial of mindfulness and game-based executive function trainings to promote self-regulation in internationally-adopted children. *Development and Psychopathology*, 1-13. doi:10.1017/S0954579418001190
- Lawler, J., Hostinar, C., Mliner, S., & Gunnar, M. (2014). Disinhibited social engagement in postinstitutionalized children: Differentiating normal from atypical behavior. *Development and Psychopathology*, 26, 451-464. doi:10.1017/S0954579414000054
- Lazarus, R. S. (2004). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Pub. Co.
- Le Mare, L., & Audet, K. (2011) Communicative openness in adoption, knowledge of culture of origin, and adoption identity in adolescents adopted from Romania, *Adoption Quarterly*, 14(3), 199-217. doi:10.1080/10926755.2011.608031
- Lee, B. R., Kobulsky, J. M., Brodzinsky, D. M., & Barth, R. P. (2018). Parent perspectives on adoption preparation: Findings from the modern adoptive families' project. *Children and Youth Services Review*, 85, 63-71. doi:10.1016/j.childyouth.2017.12.007
- Lei 2/2016 de 29 de fevereiro da Assembleia da República. Diário da República: Série I, No 41 (2016). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Lei 142/2015 de 8 de setembro da Assembleia da República. Diário da república: Série I, No 175 (2015). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Lei 143/2015 de 8 de setembro da Assembleia da República. Diário da república: Série I, No 175 (2015). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi:10.1111/1467-8624.00124
- Lemerise, E. A., Thorn, A., & Costello, J. M. (2017). Affective ties and social information processing. *Social Development*, 26, 475-488. doi:10.1111/sode.12207
- Lemos, M. S., & Menezes, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274. doi:10.1590/S0102-37722002000300005
- León, E., Steele, M., Palacios, J., Román, M., & Moreno, C. (2018). Parenting adoptive children: Reflective functioning and parent-child interactions. A comparative, relational and predictive study. *Children and Youth Services Review*, 95, 352-360. doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.009

- Leon, I. G. (2002). Adoption losses: Naturally occurring or socially constructed? *Child Development*, 73, 652-663. doi:10.1111/1467-8624.00429
- Leve, L. D., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Ganiban, J., Natsuaki, M. N., & Reiss, D. (2013). The early growth and development study: A prospective adoption study from birth through middle childhood. *Twin Research and Human Genetics*, 16, 412-423. doi:10.1017/thg.2012.126
- Leve, L. D., Scaramella, L. V., & Fagot, B. I. (2001). Infant temperament, pleasure in parenting, and marital happiness in adoptive families. *Infant Mental Health Journal*, 22, 545-558. doi:10.1002/imhj.1017
- Levy-Shiff, R. (2001). Psychological adjustment of adoptees in adulthood: Family environment and adoption-related correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 97-104. doi:10.1080/01650250042000131
- Liao, M. (2016). Factors affecting post-permanency adjustment for children in adoption or guardianship placements: An ecological systems analysis. *Children and Youth Services Review*, 66, 131-143. doi:10.1016/j.childyouth.2016.05.009
- Lima, L., Lemos, M., & Guerra, M. (2010). Adaptação do Inventário de Temperamento para Crianças em Idade Escolar – School-Age Temperament Inventory – SATI de McClellan a uma População Portuguesa. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11(1), 55-70. Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26556/2/88567.pdf>
- Lionetti, F. (2014). What promotes secure attachment in early adoption? The protective roles of infants' temperament and adoptive parents' attachment. *Attachment & Human Development*, 16, 573-589. doi:10.1080/14616734.2014.959028
- Little, T., Cunningham, W., Shahar, G., & Widaman, K. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 151-173. doi: 10.1207/S15328007SEM0902\_1
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133. doi:10.1080/01650250244000128
- Lloyd, E. C., & Barth, R. P. (2011). Developmental outcomes after five years for foster children returned home, remaining in care, or adopted. *Children and Youth Services Review*, 33, 1383-1391. doi:10.1016/j.childyouth.2011.04.008
- Lo, A. Y. H., Grotevant, H. D., & McRoy, R. G. (2019) Ethical considerations in adoption research: Navigating confidentiality and privacy across the adoption kinship network. *Adoption Quarterly*, DOI: 10.1080/10926755.2018.1488328
- Lum, J. A. G., Powell, M., & Snow, P. C. (2018). The influence of maltreatment history and out-of-home-care on children's language and social skills. *Child Abuse & Neglect*, 76, 65-74. doi:10.1016/j.chiabu.2017.10.008

- Luu, B., Rosnay, M., Wright, A. C., & Tregeagle, S. (2018). Identity formation in children and young people in open adoptions from out-of-home care in New South Wales, Australia. *Adoption Quarterly*, 21(2), 120-139. doi:10.1080/10926755.2018.1468371
- Mabe, M. (2014). *Validation of a social skills construct using multitrait multimethod and generalizability approaches* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modelling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi:10.1037/1082-989x.1.2.130
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884. doi:10.1017/S0954579403000415
- Malm, K., & Welti, K. (2010). Exploring motivations to adopt. *Adoption Quarterly*, 13(3-4), 185-208. doi:10.1080/10926755.2010.524872
- Mathiesen, K. S., & Prior, M. (2006). The impact of temperament factors and family functioning on resilience processes from infancy to school age. *European Journal of Developmental Psychology*, 3-4, 357-387. doi:10.1080/17405620600557797
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249-274. doi:10.1016/j.ridd.2008.04.002
- Maunder, R., & Monks, C. P. (2018). Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. *British Journal of Developmental Psychology*. Advance online publication. doi:10.1111/bjdp.12268
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. London: Pearson.
- McCall, R. B., Groark, C. J., Hawk, B. N., Julian, M. M., Merz, E. C., Rosas, J. M., ... Nikiforova, N. V. (2018). Early caregiver-child interaction and children's development: Lessons from the St. Petersburg-USA Orphanage Intervention Research Project. *Clinical Child and Family Psychology Review*. Advance online publication. doi:10.1007/s10567-018-0270-9
- McClowry, G. (1995). The development of the School-Age Temperament Inventory. *Merrill Palmer Quarterly*, 41, 271-285. Retirado de: <http://psycnet.apa.org/record/1995-42412-001>
- McClowry, G. (2002). The temperament profiles of school-age children. *Journal of Pediatric Nursing*, 17(1), 3-10. Retirado de: [http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/001/478/the\\_temperament\\_profiles.pdf](http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/001/478/the_temperament_profiles.pdf)
- McClowry, G., Giangrande, S. K., Tommasini, N. R., Clinton, W., Foreman, N. S., Lynch, K., & Ferketich, S. L. (1994). The effects of child temperament, maternal characteristics, and family circumstances on the maladjustment of school-age children. *Research in Nursing & Health*, 17(1), 25-35. doi:10.1002/nur.4770170105

- McDonald, K. L., & Rubin, K. H. (2017). Peer relationships and influence in childhood. *Reference Module in Neuroscience and Behavioral Psychology*. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.06512-3
- McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood. The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review*, 34, 345-364. doi:10.1300/J002v34n03\_07
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78, 1407-1425. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01074.x
- Meese, R. L. (2012). Modern family: Adoption and foster care in children's literature. *Readi Teacher*, 66, 129-137. doi:10.1002/TRTR.01112
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Merchant, E. K. (2018). *An exploration of the impact of attachment, parental meta-emotion, and emotion regulation in adoptive families*. (Tese de Doutorado). Retirado de ProQuest.
- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (2002). *Home & Community Social Behavior Scales*. Eugene, OR: Assessment Intervention Resources.
- Merz, E. C., & McCall, R. B. (2010). Behavior problems in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 459-470. doi:10.1007/s10802-009-9383-4
- Miall, C. E. (1987). The stigma of adoptive parent status: perceptions of community attitudes toward adoption and the experience of informal social sanctioning. *Family Relations*, 36, 34-39. doi:10.2307/584644
- Miller-Slough, R. L., Dunsmore, J. C., Zeman, J. L., Sanders, W. M., & Poon, J. A. (2018). Maternal and paternal reactions to child sadness predict children's psychosocial outcomes: A family-centered approach. *Social Development*, 27, 495-509. doi:10.1111/sode.12244
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive?. *Social Development*, 27, 466-481. doi:10.1111/sode.12226
- Mitchell, M. B. (2018). "No one acknowledged my loss and hurt": Non-death loss, grief, and trauma in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 1-9. doi:10.1007/s10560-017-0502-8
- Mohanty, J., Ahn, J., & Chokkanathan, S. (2017). Adoption disclosure: Experiences of Indian domestic adoptive parents. *Child & Family Social Work*, 22, 1-11. doi:10.1111/cfs.12175
- Möller, C., Odersjö, C., Pilesjö, F., Terpening, K., Österberg, M., & Holmqvist, R. (2017). Reflective functioning, limit setting, and emotional availability in mother-child dyads. *Parenting: Science and Practice*, 17, 225-241. doi:10.1080/15295192.2017.1369311

- Monopoli, W. J., & Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 398-405. doi:10.1177/0165025412446394
- Monroe, S. M., & Simons, A. D. (1991). Diathesis-stress theories in the context of life stress research: Implications for the depressive disorders. *Psychological Bulletin*, 110, 406-425. doi:10.1037//0033-2909.110.3.406
- Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2016). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Journal of Family Issues*, 37, 1891-1916. doi:10.1177/0192513X14546720
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Mota, C. P., Matos, P. M., & Lemos, M. S. (2011). Psychometric properties of the social skills questionnaire: Portuguese adaptation of the student form (grades 7 to 12). *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 486-499. doi:10.5209/revSJOP.2011.v14.n1.44
- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2017). 'We were not planning on this, but ...': Adoptive parents' reactions and adaptations to unmet expectations. *Child & Family Social Work*, 22, 12-21. doi:10.1111/cfs.12219
- Mullineaux, P. Y., Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & DeThorne, L. S. (2009). Temperament in middle childhood: A behavioral genetic analysis of fathers' and mothers' reports. *Journal of Research in Personality*, 43, 737-746. doi:10.1016/j.jrp.2009.04.008
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 271-289. doi:10.1007/s10567-005-8809-y
- National Institute of Social Security (2016). *Annual characterization of children's and youth's out-of-home care (CASA 2015)*. Lisbon: National Institute of Social Security.
- National Institute of Social Security (2017). *Annual characterization of children's and youth's out-of-home care (CASA 2016)*. Lisbon: National Institute of Social Security.
- National Institute of Social Security (2018). *Annual characterization of children's and youth's out-of-home care (CASA 2017)*. Lisbon: National Institute of Social Security.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture: Working paper 5*. Retirado de: <http://www.developingchild.harvard.edu>
- National Scientific Council on the Developing Child (2012). *The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain: Working paper 12*. Retirado de: <http://www.developingchild.harvard.edu>

- National Scientific Council on the Developing Child (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Retirado de: <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Neil, E. (2003). Understanding other people's perspectives: Tasks for adopters in open adoption. *Adoption Quarterly*, 6(3), 3-30. doi:10.1300/j145v06n03\_02
- Neil, E. (2012). Making sense of adoption: Integration and differentiation from the perspective of adopted child in middle childhood. *Child and Youth Services Review*, 34, 409-416. doi:10.1016/j.childyouth.2011.11.011
- Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, 318, 1937-1940. doi:10.1126/science.1143921
- Nelson, D. A., Burner, K. C., Coyne, S. M., Hart, C. H., & Robinson, C. C. (2016). Correlates of sociometric status in Russian pre-schoolers: Aggression, victimization, and sociability. *Personality and Individual Differences*, 94, 332-336. doi:10.1016/j.paid.2016.01.054
- Nelson, J. A., & Boyer, B. P. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-year-olds. *Social Development*, 27, 482-494. doi:10.1111/sode.12296
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347. doi:10.1037/0033-2909.117.2.306
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447. doi:10.2307/1130013
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relation: A meta-analytic review of popular, rejected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128. doi:10.103/0033-2909.113.1.99
- Nickman, S. L. (1985). Losses in adoption: The need for a dialogue. *Psychoanalytic Study of the Child*, 40, 365-98. doi:10.1080/00797308.1985.11823039
- Nilsson, R., Rhee, S. H., Corley, R. P., Rhea, S. A., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2011). Conduct problems in adopted and non-adopted adolescents and adoption satisfaction as a protective factor. *Adoption Quarterly*, 14(3), 181-198. doi:10.1080/10926755.2011.608030
- Novara, C., Lenzi, M., & Santinello, M. (2018). School climate as predictor of teachers' capacity to meet the educational needs of adopted children in Italy. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. doi:10.1080/13603116.2018.1459889

- Novara, C., Serio, C., & Lavanco, G. (2017). Teachers' representations on adoptive families and educational practices: New challenges in teachers' preparation. *Adoption Quarterly*, 20, 135-154. doi:10.1080/10926755.2016.1201707
- Nowak-Fabrykowski, K., Helinski, M., & Buchstein, F. (2009). Reflection of foster parents on caring for foster and adopted children and their suggestions to teachers. *Early Child Development and Care*, 179, 879-887. doi:10.1080/03004430701536558
- Oattes, N., Kosmerly, S., & Rogers, M. (2018). Parent emotional well-being and emotion lability in young children. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3658-3671. doi:10.1007/s10826-018-1188-z
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for school wide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46, 277-297. doi:10.1080/0305764X.2015.1125450
- Ogelman, H. G., & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182, 1623-1643. doi:10.1080/03004430.2011.636810
- Pace, C. S. (2014). Assessing attachment representations among adoptees during middle childhood and adolescence with the Friend and Family Interview (FFI): Clinical and research perspectives. *Frontiers in Psychology*, 5, 1114. doi:10.3389/fpsyg.2014.01114
- Pace, C. S., Cavanna, D., Velotti, P., & Zavattini, G. C. (2014). Attachment representations of late-adopted children through attachment narratives: An assessment of disorganisation mentalising and coherence of mind for adoption practice. *Adoption and Fostering*, 38, 255-270. doi:10.1177/0308575914543235
- Pace, C. S., Di Folco, S., & Guerriero, V. (2018). Late-adoptions in adolescence: Can attachment and emotion regulation influence behaviour problems? A controlled study using a moderation approach. *Clinical Psychology Psychotherapy*, 25, 250-262. doi:10.1002/cpp.2158
- Pace, C. S., & Zavattini, G. C. (2011). 'Adoption and attachment theory' the attachment models of adoptive mothers and the revision of attachment patterns of their late adopted children. *Child: Care, Health and Development*, 37, 82-88. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01135.x
- Pace, C. S., Zavattini, G. C., & Tambelli, R. (2013). Does family drawing assess adoption representations of late-adopted children? A preliminary report. *Child and Adolescent Mental Health*, 20, 26-33. doi:10.1111/camh.12042
- Palacios, J. (2009). The ecology of adoption. In G. M. Wrobel & E. Neil (Eds.), *International advances in adoption research for practice* (pp. 71-94). New Jersey, NJ: Wiley-Blackwell.
- Palacios, J. (2017). Adopción no es patología. *Revista Clínica Contemporánea*, 8, 1-10. doi:10.5093/cc2017a9
- Palacios, J., & Brodzinsky, D. M. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 270-284. doi:10.1177/0165025410362837



- Palacios, J., Jiménez-Morago, J. M., & Paniagua, C. (2015). *Rupturas en adopción y acogimiento familiar en Andalucía. Incidencia, factores de riesgo, procesos e implicaciones*. Seville: Junta de Andalucía.
- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357-365.  
doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Palacios, J., Rolock, N., Selwyn, J., & Barbosa-Ducharme, M. (2019). Adoption breakdown: Concept, research and implications. *Research on Social Work Practice*. Advance online publication.  
doi:10.1177/1049731518783852
- Palacios, J., Román, M., & Camacho, C. (2010). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity. *Child: Care, Health and Development*, 37, 282-288. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01142.x
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., & León, E. (2009). Family context for emotional recovery in internationally adopted children. *International Social Work*, 52, 609-620.  
doi:10.1177/0020872809337679
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., León, E., & Peñarrubia, M. (2014). Differential plasticity in the recovery of adopted children after early adversity. *Child Development Perspectives*, 8, 169-174.  
doi:10.1111/cdep.12083
- Palacios, J., & Sánchez-Sandoval, Y. (2005). Beyond adopted/non-adopted comparisons. In D. M. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption: Research and practice* (pp. 117-144). Westport, CT: Praeger.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y., León, E., & Román, M. (2008). Adopción: Evolución tras la adversidad inicial en adopción internacional. In A. Berástegui & B. Gómez-Bengoechea (Coords.). *Los retos de la postadopción: Balance y perspectivas* (pp. 35-44). Madrid, Spain: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Retirado de: <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/retosPostadopcion2008.pdf>
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y., Sánchez-Espinoza, E., Barbosa-Ducharme, M., Moreira, A., Ferreira da Silva, A., ... Soares, J. (2013) EPA: Entrevista sobre o Processo de Adoção. In J. A. Lima, M. Serra de Lemos, & A. Gamelas (Eds.) *Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes* (pp.117-121). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Park, N. K., & Hill, P. W. (2014). Is adoption an option? The role of importance of motherhood and fertility help-seeking in considering adoption. *Journal of Family Issues*, 35, 601-626.  
doi:10.1177/0192513X13493277
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 429-504). Hoboken, NJ: John Wiley.

- Pearlmutter, S., Ryan, S. D., Johnson, L. B., & Groza, V. (2008). Romanian adoptees and pre-adoptive care: A strengths perspective. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 25(2), 139-156.  
doi:10.1007/s10560-008-0117-1
- Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2005). Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and Psychopathology*, 17, 46-65.  
doi:10.1017/S0954579405050030
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2008). Psychosocial and cognitive functioning of children with specific profiles of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 32, 958-971.  
doi:10.1016/j.chiabu.2007.12.009
- Petranovich, C. L., Walz, N. C., Staat, M. A., Chiu, C. P., & Wade, S. L. (2015). Intelligence, attention, and behavioral outcomes in internationally adopted girls with a history of institutionalization. *The Clinical Neuropsychologist*, 29, 639-655. doi:10.1080/13854046.2015.1070205
- Phares, V. (1997). Accuracy of informants: Do parents think that mother knows best?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 165-171.
- Piermattei, C., Pace, C. S., Tambelli, R., D'Onofrio, E., & Di Folco, S. (2017). Late adoptions: Attachment security and emotional availability in mother-child and father-child dyads. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2114-2125. doi:10.1007/s10826-017-0732-6
- Pinderhughes, E. E., & Brodzinsky, D. M. (2019). Parenting in adoptive families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting 3<sup>ed</sup>* (Vol 1). New York, NY: Routledge.
- Pitula, C. E., DePasquale, C. E., Mliner, S. B., & Gunnar, M. R. (2017). Peer problems among postinstitutionalized, internationally adopted children: Relations to hypocortisolism, parenting quality, and ADHD symptoms. *Child Development*. Advance online publication. doi:10.1111/cdev.12986
- Plomin, R., Coon, H., Carey, G., DeFries, J. C., & Fulker, D. (1991). Parent-offspring and sibling adoption analyses of parental ratings of temperament in infancy and early childhood. *Journal of Personality*, 59, 705-732. doi:10.1111/j.1467-6494.1991.tb00928.x
- Pluess, M. (2017). Vantage sensitivity: Environmental sensitivity to positive experiences as a function of genetic differences. *Journal of Personality*, 85, 38-50. doi:10.1111/jopy.12218
- Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139, 901-916. doi:10.1037/a0030196
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688. doi:10.1037/0012-1649.36.5.679
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Weweka, S. S., Wiik, K. L., ...Gunnar, M. R. (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in post-institutionalized children. *Child Development*, 81, 224-236. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01391.x

- Powell, K. A., & Afifi, T. D. (2005). Uncertainty management and adoptees' ambiguous loss of their birth parents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(1), 129–151.  
doi:10.1177/0265407505049325
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.  
doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Priel, B., Melamed-Hass, S., Besser, A., & Kantor, B. (2000). Adjustment among adopted children: The role of maternal self-reflectiveness. *Family Relations*, 49, 389–396.  
doi:10.1111/j.1741-3729.2000.00389.x
- Program for Prevention Research (1999). *Manual for the Children's Coping Strategies Checklist and the How I Coped Under Pressure Scale*. Arizona: Arizona State University.
- Puetz, V. B., Kohn, N., Dahmen, B., Zvyagintsev, M., Schuppen, A., Schultz, R. T., ...Konrad, K. (2014). Neural response to social rejection in children with early separation experiences. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53, 1328-1337. doi:10.1016/j.jaac.2014.09.004
- Qin, Y., Kim, A. Y., Su, J. C., Hu, A. W., & Lee, R. M. (2017). Does emotion regulation moderate the discrimination-adjustment link for adopted Korean American adolescents? *Asian American Journal of Psychology*, 8, 190-199. doi:10.1037/aap0000081
- Raby, K. L., & Dozier, M. (2019). Attachment across the lifespan: Insights from adoptive families. *Current Opinion in Psychology*. Advance online publication. doi:10.1016/j.copsyc.2018.03.011
- Raby, K. L., Roisman, G. I., Labella, M. H., Martin, J., Fraley, R. C., & Simpson, J. A. (2018). The legacy of early abuse and neglect for social and academic competence from childhood to adulthood. *Child Development*. Advance online publication. doi:10.1111/cdev.13033
- Raval, V. V., Li, X., Deo, N., & Hu, J. (2018). Reports of maternal socialization goals, emotion socialization behaviors, and child functioning in China and India. *Journal of Family Psychology*, 32, 81–91.  
doi:10.1037/fam0000336
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant & Child Development*, 15(1), 89-107.  
doi:10.1002/icd.435
- Reinoso, M., & Forns, M. (2010). Stress, coping and personal strengths and difficulties in internationally adopted children in Spain. *Children and Youth Services Review*, 32, 1807–1813.  
doi:10.1016/j.childyouth.2010.08.001
- Reinoso, M., Juffer, F., & Tieman, W. (2013). Children's and parents' thoughts and feelings about adoption, birth culture identity and discrimination in families with internationally adopted children. *Child & Family Social Work*, 18, 264-274. doi:10.1111/j.1365-2206.2012.00841.x

- Reinoso, M., Pereda, D., van den Dries, L., & Forero, C. G. (2016). Internationally adopted children's general and adoption-specific stressors, coping strategies and psychological adjustment. *Child & Family Social Work, 21*, 1-13. doi:10.1111/cfs.12099
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 24*, 239-254. doi:10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior assessment system for children* (2<sup>nd</sup> ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Rijk, C. H. A., Hoksbergen, R. A. C., & ter Laak, J. (2008). Education after early-life deprivation: Teachers' experiences with a clinical group of deprived Romanian adopted children. *Adoption Quarterly, 11*, 255-277. doi:10.1080/10926750802569806
- Rodas, N. V., Chavira, D. A., & Baker, B. L. (2017). Emotion socialization and internalizing behavior problems in diverse youth: A bidirectional relationship across childhood. *Research in Developmental Disabilities, 62*, 15-25. doi:10.1016/j.ridd.2017.01.010
- Rodrigues, S., & Barbosa-Ducharne, M. (2017). Current challenges of residential child and youth care in Portugal: The pressing need for residential care quality assessment. In T. Islam & L. Fulcher (Eds), *Residential child and youth care in a developing world - European perspectives* (pp. 355-365). Cape Town, South Africa: CYC-Net Press.
- Rogers, R. (2018). Parents who wait: Acknowledging the support needs and vulnerabilities of approved adopters during their wait to become adoptive parents. *Child & Family Social Work*. Advance online publication. doi:10.1111/cfs.12417
- Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (1994). Illustrating the interface of family and peer relations through the study of child maltreatment. *Social Development, 3*, 291-308. doi:10.1111/j.1467-9507.1994.tb00046.x
- Roid, G. H., & Miller, L. J. (2002). *Leiter-R – Leiter international performance scale-revised*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Roisman, G., Newman, D., Fraley, R., Haltigan, J., Groh, A., & Haydon, K. (2012). Distinguishing differential susceptibility from diathesis–stress: Recommendations for evaluating interaction effects. *Development and Psychopathology, 24*, 389-409. doi:10.1017/S0954579412000065
- Román, M., Hodges, J., Palacios, J., Moreno, C., & Hillman, S. (2018). Assessing mental representations of attachment with story stems: Spanish application of Story Stem Assessment Profile (SSAP). *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica, 1*, 5-19. doi:10.21865/RIDEP46.1.01
- Román, M., Palacios, J., Moreno, C., & López, A. (2012). Attachment representations in internationally adopted children. *Attachment & Human Development, 14*, 585-600. doi:10.1080/14616734.2012.727257

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rosnati, R., Barni, D., & Montiroso, R. (2010). Italian international adoptees at home and at school: A multi-informant assessment of behavioral problems. *Journal of Family Psychology*, 24, 783-786. doi:10.1037/a0021758
- Rosnati, R., Montiroso, R., & Barni, D. (2008). Behavioral and emotional problems among Italian international adoptees and non-adopted children: Father's and mother's reports. *Journal of Family Psychology*, 22, 541–549. doi:10.1037/0893-3200.22.3.541
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 99–166). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn, R. Siegler, & N. Eisenberg (Eds.), *Child and adolescent developmental psychology: An advanced course* (pp. 141-180). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York, NY: Plenum Press.
- Rueter, M. A., & Koerner, A. F. (2008). The effect of family communication patterns on adopted adolescent adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 70, 715–727. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00516.x
- Rushton, A. (2004). A scoping and scanning review of research on the adoption of children placed from public care. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 9, 89-107. doi:10.1177/1359104504039768
- Rushton, A., & Monck, E. (2009). Adopters' experiences of preparation to parent children with serious difficulties. *Adoption & Fostering*, 33, 4–12. doi:10.1177/030857590903300202
- Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2007). Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees. I: Disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 17–30. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01688.x
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., . . . Bell, C. A. (2010). Deprivation-specific psychological patterns: Effects of institutional deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1-250. doi:10.1111/j.1540-5834.2010.00550.x
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.

- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanchez, M. M., & Pollak, S. D. (2009). Socio-emotional development following early abuse and neglect: Challenges and insights from translational research. In M. de Haan & M. R. Gunnar (Eds.), *Handbook of developmental social neuroscience* (pp. 497-520). Nova York, NY: Guilford Press.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Satisfacción con la adopción y con sus repercusiones en la vida familiar. *Psicothema*, 23, 630-635. Retirado de: <http://www.psicothema.com/PDF/3933.pdf>
- Sánchez-Sandoval, Y., & Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y no adoptados. *Clínica y Salud*, 23, 221-234. doi:10.5093/cl2012a14
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A Review. *Social Development*, 13, 142-170. doi:10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x
- Santos-Nunes, M., Narciso, I., Vieira-Santos, S., & Roberto, M. S. (2018). Adoptive parents' evaluation of expectations and children's behavior problems: The mediational role of parenting stress and parental satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 88, 11-17. doi:10.1016/j.childyouth.2018.02.044
- Sar, B. K. (2000). Preparation for adoptive parenthood with a special needs child. *Adoption Quarterly*, 3(4), 63-80. doi:10.1300/J145v03n04\_05
- Sarubbi, A. P., Block-Lerner, J., Moon, S. M., & Williams, D. J. (2012). Experiential acceptance and psychological well-being in Korean-born adoptees. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 20, 399-410. doi:10.1177/1066480712451241
- Scarvelis, B., Crisp, B. R., & Goldingay, S. (2017). From institutional care to life in an Australian family: The experiences of intercountry adoptees. *International Social Work*, 60, 423-434. doi:10.1177/0020872815580048
- Schaffer, H. (1996). *Social Development*. Malden, MA: Backwell.
- Schires, S. M., Buchanan, N. T., Lee, R. M., McGue, M., Iacono, W. G., & Burt, S. A. (2018). Discrimination and ethnic-racial socialization among youth adopted from South Korea into white American families. *Child Development*. Advance online publication. doi:10.1111/cdev.13167
- Schneider, B. P. (2012). *A structural analysis of the Social Skills Improvement System Rating Scales, Parent Form: Measurement invariance across race and language format* (Doctoral dissertation). Retrieved from: <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/16286>
- Schoenmaker, C., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., Linting, M., van der Voort, A., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2015). From maternal sensitivity in infancy to adult attachment representations: A longitudinal adoption study with secure base scripts. *Attachment & Human Development*, 17, 241-256. doi:10.1080/14616734.2015.1037315

- Schweiger, W. K., & O'Brien, M. (2005). Special needs adoption: An ecological systems approach. *Family Relations*, 54, 512–522. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.00337.x
- Sellke, T., Bayarri, M. J., & Berger, J. O. (2001). Calibration of p values for testing precise null hypotheses. *The American Statistician*, 55, 62-71. doi:10.1198/000313001300339950
- Sempowicz, T., Howard, J., Tambyah, M., & Carrington, S. (2018). Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: Developmental and social constructionist perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 606-621. doi:10.1080/13603116.2017.1390004
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Sherbow, A., Kettler, R. J., Elliott, S. N., Davies, M., & Dembitzer, L. (2015). Using the SSIS assessments with Australian students: A comparative analysis of test psychometrics to the US normative sample. *School Psychology International*, 36, 313-321. doi:10.1177/0143034315574767
- Sheridan, S. M., Hungelmann, A., & Maughan, D. P. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, 28(1), 84-103.
- Shewark, E. A., & Bandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: A within-family model. *Social Development*, 24, 266–284. doi:10.1111/sode.12095
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-Sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916. doi:10.1037/0012-1649.33.6.906
- Shiner, R., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 2–32. doi:10.1111/1469-7610.00101
- Silverstein, D. N., & Roszia, S. (1999). Adoptees and the seven core issues of adoption. *Adoptive Families*, 32(2). 29-36. Retrieved from: [http://www.adoptioncounselingny.com/Adoptees\\_and\\_the\\_Seven\\_Core\\_Issues\\_of\\_Adoption\\_1998\\_article.pdf](http://www.adoptioncounselingny.com/Adoptees_and_the_Seven_Core_Issues_of_Adoption_1998_article.pdf)
- Singer, L. M., Brodzinsky, D. M., & Braff, A. M. (1982). Children's beliefs about adoption: A developmental study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 285-294. doi:10.1016/0193-3973(82)90001-6
- Slade, A. (1999). Attachment theory and research: Implications for the theory and practice of individual psychotherapy with adults. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 575-594). New York, NY: Guilford Press.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7, 269-281. doi:10.1080/14616730500245906

- Slade, A., Aber, J. L., Bresgi, I., Berger, B., & Kaplan, M. (2004). *The Parent Development Interview - Revised*. Unpublished manuscript, New York, NY: The City University of New York.
- Slade, A., Grienemberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7, 283–298. doi:10.1080/14616730500245880
- Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M., & van Aken, M. A. G. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142, 1068–1110. doi:10.1037/bul0000061
- Smaling, H. J. A., Huijbregts, S. C. J., van der Heijden, K. B., Hay, D. F., van Goozen, S. H. M., & Swaab, H. (2017). Prenatal reflective functioning and development of aggression in infancy: The roles of maternal intrusiveness and sensitivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 237–248. doi:10.1007/s10802-016-0177-1
- Smith, D., & Brodzinsky, D. M. (1994). Stress and coping in adopted children: A developmental study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 91–99. doi:10.1207/s15374424jccp2301\_11
- Smith, D., & Brodzinsky, D. M. (2002). Coping with birthparent loss in adopted children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 213–223. doi:10.1111/1469-7610.00014
- Smith, E. M. (2002). Adopted children: Core issues and unique challenges. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 15, 143–150. doi:10.1111/j.1744-6171.2002.tb00389.x
- Smith, S. L. (2010). *Keeping the promise: The critical need for post-adoption services to enable children and families to succeed*. New York, NY: Donaldson Adoption Institute. Retirado de: <http://www.adoptioninstitute.org/publications/keeping-the-promise-the-critical-need-for-post-adoption-services-to-enable-children-and-families-to-succeed/>
- Smith, S. L., Howard, J. A., & Monroe, A. D. (2000). Issues underlying behavior problems in at-risk adopted children. *Children and Youth Services Review*, 22, 539–562. doi:10.1016/S0190-7409(00)00102-X
- Smith, S. L., & Riley, D. (2006). *Adoption in the schools: A lot to learn. Promoting equality and fairness for all children and their families*. New York, NY: Evan B. Donaldson Adoption Institute. Retirado de: <https://www.adoptioninstitute.org/publications/adoption-in-the-schools-a-lot-to-learn/>
- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81, 212–223. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01390.x
- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Gleason, M. M., Drury, S. S., Fox, N. A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2012). A randomized controlled trial comparing foster care and institutional care for children with signs of reactive attachment disorder. *American Journal of Psychiatry*, 169, 508–514. doi:10.1176/appi.ajp.2011.11050748



- Soares, I., Belsky, J., Oliveira, P., Silva, J., Marques, J., Baptista, J., & Martins, C. (2014). Does early family risk and current quality of care predict indiscriminate behavior in institutionalized Portuguese children? *Attachment and Human Development*, 16, 137-148. doi:10.1080/14616734.2013.869237
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Lemos, M., & Cruz, O. (2012). *Escalas de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento*. Instrumento não publicado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., Canário, A., & Gresham, F. M. (submitted). Assessment of adopted children's social competence: Who is the most reliable informant?.
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., Canário, A., & Gresham, F. M. (submitted). Social skills and problem behaviors of adopted children: A multi-informant approach.
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., & Fonseca, S. (2017). Being adopted in the school context: Individual and interpersonal predictors. *Children and Youth Services Review*, 79, 463-470. doi:10.1016/j.childyouth.2017.06.043
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., Moreira, M., Fonseca, S., & Cruz, O. (in press). Adopted children's social competence: The interplay between past and present influences. *Family Relations*.
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., & Pacheco, A. (2017). Adopted children's emotion regulation: The role of parental attitudes and communication about adoption. *Psicothema*, 29(1), 49-54. doi:10.7334/psicothema2016.71
- Soares, J., Ralha, S., Barbosa-Ducharne, M., & Palacios, J. (2018). Adoption-related gains, losses and difficulties: The adopted child's perspective. *Child and Adolescence Social Work Journal*. Advance online publication. doi:10.1007/s10560-018-0582-0
- Sonuga-Barke, E. J., Schlotz, W., & Kreppner, J. (2010). Differentiating developmental trajectories for conduct, emotion, and peer problems following early deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 102-124. doi:10.1111/j.1540-5834.2010.00552.x
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6, 498-510. doi:10.1037/1528-3542.6.3.498
- Stams, G. J., Juffer, F., Rispen, J., & Hoksbergen, R. A. C. (2000). The development and adjustment of 7-year-old children adopted in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1025-1037. doi:10.1111/1469-7610.00690
- Stams, G. J., Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38, 806-821. doi:10.1037/0012-1649.38.5.806

- Steele, M., Henderson, K., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Steele, H. (2007). In the best interest of the late-placed child: A report from the Attachment Representations and Adoption Outcome study. In L. Mayes, P. Fonagy, & M. Target (Eds.), *Developmental science and psychoanalysis. Integration and innovation* (pp. 159–183). London: Karnac.
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: Associations between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 187-205.  
doi:10.1080/0075417031000138442
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., & Steele, H. (2009). Mental representation and change: Developing attachment relationships in an adoption context. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(1), 25-40.  
doi:10.1080/07351690903200135
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Steele, H., Asquith, K., & Hillman, S. (2009). Attachment representations and adoption outcome: On the use of narrative assessments to track the adaptation of previously maltreated children in their new families. In G. M. Wrobel & E. Neil (Eds.), *International advances in adoption research for practice* (pp. 193-216). Nova Jersey, NJ: Wiley-Blackwell.
- Steele, H., & Steele, M. (2005). The construct of coherence as an indicator of attachment security in middle childhood: The Friends and Family Interview. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 137-160). New York, NY: Guilford Press.
- Steele, H., Steele, M., & Kris, A. (2009). *The Friends and Family Interview. Coding guidelines*. New York: Department of Psychology, New school for Social Research.
- Stettler, N., & Katz, L. F. (2014). Changes in parents' meta-emotion philosophy from preschool to early adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 14, 162–174. doi:10.1080/15295192.2014.945584
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R. A., & van IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24, 37-50. doi:10.1002/car.2353
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 345–355. doi:10.1007/s00127-012-0549-y
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Alink, L. R. A. (2013). Cultural-geographical differences in the occurrence of child physical abuse? A Meta-analysis of global prevalence. *International Journal of Psychology* 48, 81–94. doi:10.1080/00207594.2012.697165
- Stoltenborgh, M., van IJzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16, 79–101. doi:10.1177/1077559511403920

- Stringaris, A., & Goodman, R. (2013). The value of measuring impact alongside symptoms in children and adolescents: A longitudinal assessment in a community sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1109-1120. doi:10.1007/s10802-013-9744-x
- Stroud, J. E., Stroud, J. C., & Staley, L. M. (1997). Understanding and supporting adoptive families. *Early Childhood Education Journal*, 24, 229-234. doi:10.1007/BF02354837
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 23-37). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tan, T. X. (2006). History of early neglect and middle childhood social competence: An adoption study. *Adoption Quarterly*, 9(4), 59-71. doi:10.1300/J145v09n04\_04
- Tan, T. X. (2009). School-age adopted Chinese girls' behavioral adjustment, academic performance, and social skills: Longitudinal results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 244-251. doi:10.1037/a0015682
- Tan, T. X., & Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, 33, 1813-1821. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.05.006
- Tan, T. X., & Jordan-Arthur, B. (2012). Adopted Chinese girls come of age: Feelings about adoption, ethnic identity, academic functioning, and global self-esteem. *Children and Youth Services Review*, 34, 1500-1508. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.04.001
- Tan, T. X., & Marfo, K. (2006). Parental ratings of behavioral adjustment in two samples of adopted Chinese girls: Age-related versus socio-emotional correlates and predictors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 14-30. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.004
- Tarroja, M. (2015). Preadoption risks, family functioning, and adoption secrecy as predictors of the adjustment of Filipino adopted children. *Adoption Quarterly*, 18(3), 234-253. doi:10.1080/10926755.2015.1026010
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. doi:10.1111/cdev.12864
- Taymans, J., Marotta, S., Lynch, S., Riley, D., Ortiz, D., Schutt, J., ...Embich, J. (2008). Adoption as a diversity issue in professional preparation: Perceptions of preservice education professionals. *Adoption Quarterly*, 11(1), 24-44. doi:10.1080/10926750802291377
- Thomaes, S., Brummelman, E., & Sedikides, C. (2017). Why most children think well of themselves. *Child Development*, 88, 1873-1884. doi:10.1111/cdev.12937

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Thompson, S. L. (2000). *The social skills of previously institutionalized children adopted from Romania*. (Doctoral dissertation). Retirado de: <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/NQ51928.pdf>
- Tieman, W., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2008). Young adult international adoptees' search for birth parents. *Journal of Family Psychology*, 22, 678–687. doi:10.1037/a0013172
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., ...Casey, B. J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13, 46–61. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x
- Tyebjee, T. (2003). Attitude, interest, and motivation for adoption and foster care. *Child Welfare*, 82, 685-706. doi:0009-4021/2003/060685-22
- Tung, I., Noroña, A. N., Lee, S. S., Langley, A. K., & Waterman, J. M. (2018). Temperamental sensitivity to early maltreatment and later family cohesion for externalizing behaviors in youth adopted from foster care. *Child Abuse & Neglect*, 76, 149-159. doi:10.1016/j.chiabu.2017.10.018
- U.S. Department of Health and Human Services (2017). *Child maltreatment 2015: Reports from the States to the National Child Abuse and Neglect data system*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retirado de: <https://www.acf.hhs.gov/cb/research-data-technology/statistics-research/child-maltreatment>
- van den Dries L., Juffer F., van IJzendoorn M. H., & Bakermans-Kranenburg M. J. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31, 410–421. doi:10.1016/j.childyouth.2008.09.008
- van der Ende, J., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2012). Agreement of informants on emotional and behavioral problems from childhood to adulthood. *Psychological Assessment*, 24, 293-300. doi:10.1037/a0025500
- van der Voort, A., Linting, M., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). Delinquent and aggressive behaviors in early-adopted adolescents: Longitudinal predictions from child temperament and maternal sensitivity. *Children and Youth Services Review*, 35, 439-446. doi:10.1016/j.childyouth.2012.12.008
- van Harmelen, A. L., van Tol, M. J., van der Wee, N. J. A., Veltman, D. J., Aleman, A., Spinhoven, P., ...Elzinga, B. M. (2010). Reduced medial prefrontal cortex volume in adults reporting childhood emotional maltreatment. *Biological Psychiatry*, 68, 832–838. doi:10.1016/j.biopsych.2010.06.011
- van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Juffer, F. (2007). Plasticity of growth in height, weight, and head circumference: Meta-analytic evidence of massive catch-up after international adoption. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28, 334–343. doi:10.1097/DBP.0b013e31811320aa

- van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller memorial lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245. doi:10.1111/j.14697610.2006.01675.x
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhuis, C. W. (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131, 301-316. doi:10.1037/0033-2909.131.2.301
- van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., ...Juffer, F. (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8-30. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x
- van Ryzin, M. J., Leve, L. D., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Natsuaki, M. N., & Reiss, D. (2015). Genetic influences can protect against unresponsive parenting in the prediction of child social competence. *Child Development*, 86, 667-80. doi:10.1111/cdev.12335
- Vanderwert, R. E., Marshall, P. J., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2010). Timing of intervention affects brain electrical activity in children exposed to severe psychosocial neglect. *PLoS ONE*, 5, e11415. doi:10.1371/journal.pone.0011415
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42, 173-187. doi:10.1002/pits.20052
- Warren, S. B. (1992). Lower threshold for referral for psychiatric treatment for adopted adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 512-527. doi:10.1097/00004583-199205000-00019
- Weir, K. N. (2001). Multidimensional aspects of adoptive family social disclosure patterns. *Adoption Quarterly*, 5(1), 45-65. doi:10.1300/J145v05n01\_04
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, 9, 1-26. doi:10.1177/014662168500900101
- Wierzbicki, M. (1993). Psychological adjustment of adoptees: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 447-454. doi:10.1207/s15374424jccp2204\_5

- Wiik, K. L., Loman, M. M., van Ryzin, M. J., Armstrong, J. M., Essex, M. J., Pollak, S. D., & Gunnar, M. R. (2011). Behavioral and emotional symptoms of post-institutionalized children in middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 56-63. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02294.x
- Wiley, M. O. (2017). Adoption research, practice, and societal trends: Ten years of progress. *American Psychologist*, 72, 985-995. doi:10.1037/amp0000218
- Wissö, T., Johansson, H., & Höjer, I. (2018). What is a family? Constructions of family and parenting after a custody transfer from birth parents to foster parents. *Child & Family Social Work*. Advance online publication. doi:10.1111/cfs.12475
- Wrobel, G. M., & Dillon, K. (2009). Adopted adolescents: Who and what are they curious about? In G. M. Wrobel & E. Neil (Eds.) *International advances in adoption research for practice* (pp. 217–244). New Jersey, NJ: Wiley-Blackwell.
- Wrobel, G. M., & Grotevant, H. D. (2018). Minding the (information) gap: What do emerging adult adoptees want to know about their birth parents?. *Adoption Quarterly*. Advance online publication. doi:10.1080/10926755.2018.1488332
- Wrobel, G. M., Grotevant, H. G., Samek, D. R., & von Korff, L. (2013). Adoptees' curiosity and information-seeking about birth parents in emerging adulthood: Context, motivation, and behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 441–450. doi:10.1177/0165025413486420
- Wydra, M., O'Brien, K. M., & Merson, E. S. (2012). In their own words: Adopted persons' experiences of adoption disclosure and discussion in their families. *Journal of Family Social Work*, 15, 62–77. doi:10.1080/10522158.2012.642616
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation Review*, 30, 577–610. doi:10.1177/0193841X06291529
- Zeanah, C. H., & Gleason, M. M. (2015). Annual research review: Attachment disorders in early childhood – clinical presentation, causes, correlates, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 207-222. doi:10.1111/jcpp.12347
- Zeanah, C. H., Gunnar, M. R., McCall, R. B., Kreppner, J. M., & Fox, N. A. (2011). Sensitive periods. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 147–162. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00631
- Zeanah, C. H., & Sonuga-Barke, E. J. (2016). Editorial: The effects of early trauma and deprivation on human development – from measuring cumulative risk to characterizing specific mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 1099-1102. doi:10.1111/jcpp.12642
- Zelege, W. A., Koester, L. S., & Lock, G. J. (2018). Parents' understanding of adopted children's ways of being, belonging, and becoming. *Child and Family Studies*, 27, 1428-1439. doi:10.1007/s10826-017-0995-y

- Zhang, Y., & Lee, G. R. (2011). Intercountry versus transracial adoption: Analysis of adoptive parents' motivations and preferences in adoption. *Journal of Family Issues*, 32, 75–98. doi:10.1177/0192513X10375410
- Zimmer-Gembeck, M. J, Lees, D., & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63, 131–141. doi:10.1111/j.1742-9536.2011.00019
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210. doi:10.1080/10474410701413145
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 306-320. doi:10.1016/j.jecp.2012.08.009





Tabela 1

*Preditores das Habilidades Sociais das Crianças Adotadas Avaliadas pelas Próprias Crianças*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Labilidade negativa (avaliada pelas mães)	-0.14	0.09	-.16	-0.14	0.08	-.16†
<i>Coping</i> focado nos problemas	0.12	0.06	.20*	0.13	0.06	.22*
Vivência negativa na escola relativa ao ser adotado	-0.12	0.04	-.29**	-0.12	0.04	-.31**
Conforto na comunicação sobre a adoção na escola (vivência)	0.00	0.00	-.30**	0.00	0.00	-.35**
Vivência positiva na escola relativa ao ser adotado	0.11	0.03	.35**	0.11	0.03	.37***
Comportamento prossocial (avaliado pelos pais)	0.06	0.02	.28**	0.07	0.02	.29**
Conforto da criança em falar sobre adoção (segundo os pais)				-0.04	0.02	-.19†
$R^2_a$	.38			.40		
<i>F</i>	(6, 80) = 9.16***			(7, 80) = 8.45***		

*Notas.* Após várias explorações este é o modelo mais parcimonioso que prediz as habilidades sociais, avaliadas pelas próprias crianças. Note-se que foram introduzidas variáveis familiares, mas estas reduzem a variância explicada, não contribuindo para o modelo, pelo que o modelo final apresentado é apenas constituído por variáveis do tipo individual e extrafamiliar. *Durbin-Watson*: 2.21.

† $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 2

*Preditores dos Problemas de Comportamento das Crianças Adotadas Avaliados pelas Próprias Crianças*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Regulação emocional (avaliada p/ mães)	-0.40	0.13	-.32**	-0.42	0.13	-.33**
<i>Coping</i> focado nos problemas	-0.21	0.07	-.28**	-0.15	0.07	-.21*
<i>Coping</i> de distração	0.12	0.05	.24*	0.10	0.05	.21*
Respostas positivas maternas				0.10	0.05	.22*
RP – RN paternas				-0.08	0.04	-.20*
Comunicação adoção aberta				-0.12	0.09	-.14
$R^2_a$	.22			.30		
<i>F</i>	(3, 80) = 8.16***			(6, 80) = 6.65***		

*Notas.* RP – RN = Diferença entre Respostas Positivas e Respostas Negativas. Após várias explorações este é o modelo mais parcimonioso que prediz os problemas de comportamento, avaliados pelas próprias crianças. Note-se que foram introduzidas variáveis extrafamiliares, mas estas reduziam a variância explicada, não contribuindo para o modelo, pelo que o modelo final apresentado é apenas constituído por variáveis do tipo individual e parental/familiar. *Durbin-Watson*: 2.03.

\* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 3

*Preditores das Habilidades Sociais das Crianças Adotadas Avaliadas pelos Pais*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Idade da criança	0.11	0.04	.22**	0.08	0.03	.17*	0.10	0.03	.20*
Vivência de negligência na família biológica	-0.14	0.06	-.19*	-0.13	0.05	-.18*	-0.18	0.05	-.24**
Reatividade negativa (avaliada pelos pais)	-0.13	0.07	-.23†	-0.14	0.06	-.25*	-0.15	0.06	-.26**
Retraimento (avaliado pelos pais)	-0.04	0.05	-.08	-0.09	0.04	-.15†	-0.07	0.04	-.13†
Regulação emocional (avaliados pelos pais)	0.30	0.09	.28**	0.24	0.08	.23**	0.20	0.08	.19*
Labilidade emocional (avaliados pelos pais)	-0.36	0.11	-.39**	-0.29	0.10	-.31**	-0.28	0.10	-.31**
Satisfação parental com as características da criança				0.11	0.03	.27**	0.08	0.03	.20*
Adequação de práticas por parte do professor <sup>a</sup>							-0.20	0.07	-.21**
$R^2_a$	.62			.68			.71		
<i>F</i>	(6, 75) = 19.22***			(7, 75) = 21.26***			(8, 75) = 21.98***		

*Notas.* Após várias explorações este é o modelo mais parcimonioso que prediz as habilidades sociais, avaliados pelos pais adotivos. *Durbin-Watson*: 1.79.

<sup>a</sup> Professor recorreu ao apoio de informação e profissionais para abordar tema adoção na sala.

† $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 4

*Preditores dos Problemas de Comportamento das Crianças Adotadas Avaliados pelos Pais*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Tempo de acolhimento	0.00	0.00	.14	0.00	0.00	.16†	0.00	0.00	.13†
Reatividade (avaliada pelos pais)	0.34	0.05	.61***	0.31	0.05	.54***	0.28	0.05	.49***
Regulação emocional (avaliados pelos pais)	-0.25	0.10	-.24*	-0.23	0.09	-.22*	-0.24	0.08	-.23**
Concretização das expectativas parentais				0.07	0.03	-.22*	-0.04	0.02	-.14†
Respostas negativas paternas				0.07	0.03	.19*	0.06	0.03	.17*
Tempo de relação criança-professor							-0.08	0.02	-.27**
Abertura da adoção à escola (perspetiva do professor)							-0.03	0.02	-.14†
Adequação de práticas por parte do professor <sup>a</sup>							0.18	0.07	.20*
$R^2_a$	.50			.56			.66		
<i>F</i>	(3, 70) = 21.58***			(5, 70) = 16.76***			(8, 70) = 16.07***		

*Notas.* Após várias explorações este é o modelo mais parcimonioso que prediz os problemas de comportamento, avaliados pelos pais adotivos. *Durbin-Watson*: 1.96

<sup>a</sup> Professor recorreu ao apoio de informação e profissionais para abordar tema adoção na sala

† $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 5

*Preditores das Habilidades Sociais das Crianças Adotadas Avaliados pelos Professores*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Sexo da criança (ser do sexo feminino) <sup>a</sup>	0.13	0.07	.13†	0.13	0.07	.14†	0.13	0.07	.14†
Regulação emocional (avaliada p/ professores)	0.40	0.07	.41***	0.39	0.07	.39***	0.41	0.07	.42***
Labilidade emocional (avaliada p/professores)	-0.45	0.07	-.50***	-0.42	0.07	-.47***	-0.42	0.07	-.47***
Satisfação parental com a sua família				0.16	0.07	.17*	0.16	0.07	.17*
Conforto da criança em falar sobre adoção na escola (perspetiva dos pais)							-0.03	0.02	-.12†
$R^2_a$	.60			.62			.63		
<i>F</i>	(3, 81) = 41.28***			(4, 81) = 34.26***			(5, 81) = 28.76***		

*Notas.* Após várias explorações este é o modelo mais parcimonioso que prediz as habilidades sociais, avaliadas pelos professores. *Durbin-Watson*: 1.93.

<sup>a</sup> Variável dummy – ser do sexo feminino (0 = não, 1 = sim).

†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 6

*Preditores dos Problemas de Comportamento das Crianças Adotadas Avaliados pelos Professores*

Variáveis independentes	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Sexo da criança (ser do sexo feminino)	-0.29	0.13	-.23*	-0.28	0.12	-.22*	-0.22	0.12	-.18†
Idade da criança	-0.18	0.09	-.22*	-0.16	0.08	-.19†	-0.09	0.08	-.11
Atividade (avaliada pelas mães)	0.18	0.08	.24*	0.12	0.08	.15	0.12	0.08	.16
<i>Coping</i> de distração	0.21	0.07	.29**	0.17	0.07	.24*	0.17	0.07	.23*
Satisfação parental com as características da criança				-0.14	0.08	-.20†	-0.14	0.07	-.21*
Grau de concretização das expectativas parentais				-0.12	0.06	-.23*	-0.11	0.06	-.20*
Tempo da relação criança-professor							-0.10	0.05	-.19†
Abertura da adoção família-escola (avaliada p/professores)							-0.07	0.03	-.22*
$R^2_a$	.25			.36			.41		
<i>F</i>	(4, 75) = 6.92***			(6, 75) = 7.60***			(8, 75) = 7.24***		

*Notas.* Após várias explorações este é o modelo mais parcimonioso que prediz os problemas de comportamento, avaliados pelos professores. *Durbin-Watson*: 1.95.

<sup>a</sup> Variável dummy – ser do sexo feminino (0 = não, 1 = sim).

†  $p < .10$ . \* $p < .050$ . \*\* $p < .010$ . \*\*\* $p < .001$ .